

VERS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS INTÉGRANT LE CLIMAT : UN CADRE D'ACTION EN 7 DIMENSIONS

Avril 2023

CLAUSE DE NON-RESPONSABILITÉ

Les appellations employées dans cette publication et la présentation des données qui y figurent n'impliquent, de la part du Partenariat mondial pour l'éducation ou la Banque mondiale, aucune prise de position quant au statut juridique des pays, territoires, villes ou zones ou de leurs autorités, frontières ou limites.

PUBLIÉ PAR

Partenariat mondial pour l'éducation

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

66 Avenue d'Iéna
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique

DROITS ET LICENCES



L'utilisation de cet ouvrage est soumise aux conditions de la licence Creative Commons Attribution 3.0 IGO license (IGO CC BY 3.0) <http://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo>. Conformément aux termes de cette licence, il est possible de copier, distribuer, transmettre et adapter le contenu de l'ouvrage, notamment à des fins commerciales.

TABLE DES MATIÈRES

Acronymes	v
Résumé exécutif	vi
Introduction	1
1. Vers des systèmes éducatifs intégrant le climat	3
1.1. L'interdépendance entre le changement climatique, les enfants et l'éducation	3
1.2. Les objectifs des systèmes éducatifs intégrant le climat	6
1.3. Le rôle transversal du genre dans les systèmes éducatifs intégrant le climat	8
2. Les sept dimensions du cadre d'un système éducatif intégrant le climat	10
2.1. Données et éléments concrets	10
2.2. Politique et planification	17
2.3. Coordination	24
2.4. Financement	27
2.5. Infrastructures	31
2.6. Enseignement et apprentissage	36
2.7. Écoles et communautés	43
Conclusion	47
Références	48

REMERCIEMENTS

Le présent document de travail s'appuie sur une note d'information intitulée « *Quality Education with the Planet in Mind : Towards a Climate-Responsive and Nature-Positive Framework for the Education System of Lower Income Countries*¹ », réalisée à la demande du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) et rédigée par *Fumiyo Kagawa* et *David Selby* de *Sustainability Frontiers*². Il a bénéficié des commentaires et des conseils stratégiques de *Sarah Beardmore*, *Anna-Maria Tammi* et *Raphaëlle Martinez* du Secrétariat du GPE. *Jorge Colin*, *Janne Kjaersgaard Perrier*, *Meredith Bouvier*, *Stefania Sechi*, *Ramya Vivekanandan*, *Alasdair Fraser*, *Stuart Cameron*, *Christin McConnell* et *Archibong Akpan* du Secrétariat du GPE ont contribué à la rédaction et à la révision du rapport. Nous tenons à remercier *Renata Harper* qui a édité ce rapport, *Jane Sunderland* qui l'a révisé et *Krystyna Sonnenberg* qui a supervisé son élaboration.

Le présent document de travail a fait l'objet d'un examen par les pairs, lors duquel de précieux conseils y ont été intégrés, par les personnes suivantes, représentant des spécialistes dans les domaines du climat, de la réduction des risques de catastrophe et de l'éducation : *Idelia Ferdinand*, *Rebecca Telford*, *Raakhi Williams*, *Jean Claude Ndabananiye*, *Leonora MacEwen*, *Jun Morohashi*, *Carina Mutschele*, *Colin Bangay*, *Camilla Pankhurst*, *Christina Kwauk*, *Jennifer Ulrick*, *Andrew Cunningham*, *Paul Atherton*, *Katharine Vincent*, *Leonora Dowley*, *Ross Hall*, *Anna Seeger*, *Outi Myatt-Hirvonen*, *Marianna Knirsch*, *Marla Petal*, *Nora Charif Chefchaoui*, *Gautam Narasimhan*, *Mikko Ollikainen* et *Won Byung*. Nous remercions vivement *Rodolfo Scannone* qui a géré le processus d'examen par les pairs.

1. Le document est disponible sur le site web du GPE à l'adresse suivante : <https://www.globalpartnership.org/content/quality-education-planet-mind>.
2. <https://www.sustainabilityfrontiers.org>.

ACRONYMES

APD	Aide publique au développement
BANBEIS	Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics (Bureau bangladais d'information et de statistiques sur l'éducation)
BCCSAP	Bangladesh Climate Change Strategy and Action Plan (Stratégie et le plan d'action du Bangladesh face au changement climatique)
CCNUCC	Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques
CDN	Contribution déterminée au niveau national
COP26	Conférence des Nations Unies sur les changements climatiques de 2021
CPI	Comité permanent interorganisations
ECW	Éducation sans délai
EDD	Éducation au développement durable
GPE	Partenariat mondial de l'éducation
INEE	Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence
ODD	Objectif de développement durable
ONU	Organisation des Nations Unies
PNA	Plan national d'adaptation
SIGE	Système d'information pour la gestion de l'éducation
SPANB	Stratégies et plans d'action nationaux pour la biodiversité
STIM	Sciences, technologie, ingénierie et mathématiques
UN CC:Learn	Partenariat One UN pour l'apprentissage sur les changements climatiques
UNESCO	Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture
UNESCO LINKS	Système de savoirs locaux et autochtones de l'UNESCO
USAID	Agence des États-Unis pour le développement international

RÉSUMÉ EXÉCUTIF

La crise planétaire, qui est liée au changement climatique et à la dégradation de l'environnement, est d'une ampleur sans précédent. Les défis auxquels sont confrontés les enfants, leurs enseignants et les systèmes éducatifs dans les pays à faible revenu sont exacerbés par les chocs dus au changement climatique et la dégradation des milieux naturels. L'éducation a un rôle crucial à jouer pour garantir un avenir durable à tous les individus, en s'attaquant aux causes profondes et aux principaux facteurs à l'origine des crises climatiques et environnementales actuelles et en facilitant la transition vers des sociétés plus vertes. Cependant, alors que les gouvernements tentent de réformer les systèmes éducatifs face à un avenir de plus en plus incertain, il est désormais urgent de définir la façon dont ils pourraient davantage maximiser les co-bénéfices des efforts visant à renforcer la résilience au changement climatique, à promouvoir la viabilité environnementale et à assurer une éducation de qualité pour tous.

La Stratégie 2025 du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a pour but de favoriser l'accès, les acquis scolaires et l'égalité des genres grâce à des systèmes éducatifs équitables, inclusifs et résilients conçus pour le XXI^e siècle. Alors que les pays partenaires du GPE engagent le dialogue sur les principales priorités de la transformation du système, les effets à court et à long terme du changement climatique représentent un multiplicateur de risques pour parvenir à une éducation universelle de qualité. Dans le même temps, le changement climatique attise le besoin d'entreprendre des changements pour mieux protéger la biodiversité, améliorer la gestion des ressources naturelles de la planète et mobiliser les ressources humaines nécessaires pour garantir un avenir plus vert. En réponse aux demandes de soutien des pays partenaires pour aborder le changement climatique dans le secteur de l'éducation, le GPE a préparé ce document de travail pour permettre de maximiser la

complémentarité entre des approches et des initiatives actuellement cloisonnées en matière de résilience climatique et de lutte contre le changement climatique. En s'appuyant sur les travaux et les efforts menés par les différents partenaires de l'éducation, en particulier la série de publications *Heat Is On* réalisées à la demande de l'UNICEF Asie du Sud¹, le présent document propose un cadre à sept dimensions pour exploiter les points d'entrée potentiels et combler les lacunes des systèmes éducatifs nationaux afin de renforcer la résilience et la pertinence de l'éducation face au changement climatique et à la dégradation de l'environnement. Il fait valoir le rôle que l'éducation peut jouer dans le cadre d'efforts plus larges en matière d'environnement, de changement climatique et de risques de catastrophes. Le document présente également les cadres et les approches en place liés aux sept dimensions, lorsque disponibles, dont les décideurs politiques peuvent se servir pour guider le dialogue sectoriel.

Le cadre pour des systèmes éducatifs intégrant le climat englobe en fin de compte les objectifs plus larges de promotion d'une éducation de qualité et équitable, de protection des écosystèmes de la Terre et de promotion de la justice climatique. Il inscrit les systèmes éducatifs dans les limites planétaires des écosystèmes de la Terre, en s'appuyant sur l'approche contextualisée du GPE en matière de transformation des systèmes. Cette approche reconnaît l'interconnexion, l'interdépendance et les interactions complexes entre les deux systèmes. Elle reconnaît aussi que des changements dans un système peuvent entraîner des répercussions sur les autres systèmes. Pour aborder ces complexités, le cadre souligne qu'il est nécessaire de créer des systèmes éducatifs intégrant le climat qui prennent en compte ces interactions. L'approche systémique du GPE vise à améliorer la mise en œuvre à grande échelle, en mobilisant et en alignant les acteurs et les ressources. Le cadre couvre sept dimensions du

1. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* ».

système éducatif qui doivent être considérées comme interdépendantes, dès lors que les résultats obtenus dans le cadre d'une dimension ne sont pas durables s'ils sont considérés isolément :

1. **Données et éléments concrets** : Dans la mesure où elles concernent implicitement ou explicitement le système éducatif, les données portant sur les risques climatiques et de catastrophes, ainsi que sur la dégradation de l'environnement doivent être rassemblées, puis systématiquement analysées et communiquées. Les planificateurs de l'éducation doivent également examiner quels autres éléments concrets, tels que des recherches qualitatives ou quantitatives ciblées, sont disponibles ou nécessaires concernant les effets du changement climatique sur les enfants, les communautés et les écoles. Les données émergentes doivent ensuite être facilement accessibles pour faciliter une prise de décision et une délibération politique fondées sur des données probantes, de façon à pouvoir renforcer la résilience, ainsi que la lutte contre le changement climatique et les atteintes à l'environnement dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Favoriser l'apprentissage entre pairs et la coopération peut soutenir une approche de l'innovation axée sur l'apprentissage et encourager les parties prenantes à intervenir.
2. **Politique et planification** : Les politiques et les plans nationaux en matière d'éducation, de climat et d'environnement constituent le fondement pour mieux examiner les corrélations entre l'éducation et le changement climatique, à la fois en ce qui concerne les effets du changement climatique sur les systèmes d'éducation et le rôle de l'éducation dans l'adaptation et la lutte contre le changement climatique. Par conséquent, il est essentiel que les politiques et les plans sectoriels de l'éducation prennent en compte les risques de catastrophes, la protection de l'environnement et les objectifs en matière de changement climatique. Il est tout aussi important que les plans et les stratégies visant à faire face au changement climatique et aux risques de catastrophes, tels que les plans nationaux de réduction des risques de

catastrophes, les contributions déterminées au niveau national, les plans nationaux d'adaptation, les stratégies et les plans d'action nationaux en matière de biodiversité, ainsi que les autres stratégies environnementales intègrent clairement les rôles et les contributions du secteur de l'éducation. L'alignement des politiques entre les secteurs peut contribuer à garantir que les co-bénéfices et les dépendances intersectorielles entre l'éducation, le climat et l'environnement sont formulées explicitement dans la mise en œuvre des stratégies nationales. Il convient de suivre et d'évaluer la mise en œuvre et l'incidence des plans sectoriels de l'éducation par rapport à leur capacité à promouvoir l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et la durabilité pour comprendre ce qui fonctionne lors de l'élaboration d'un système éducatif intégrant le climat.

3. **Coordination** : Pour renforcer le leadership du secteur de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique et les atteintes à l'environnement, les ministères de l'Éducation devraient participer activement aux plateformes nationales de prise de décision et de coordination en matière de changement climatique, tout en renforçant leur collaboration et leurs partenariats entre les secteurs. Les mécanismes de coordination sectorielle de l'éducation en vigueur doivent également être améliorés pour mieux répondre aux besoins et aux droits des enfants qui traversent une situation de crise. Les différentes parties prenantes et initiatives à différents niveaux devraient être associées de manière synergique et ciblée. De solides mécanismes de responsabilisation mis en place dans les systèmes nationaux et intégrés dans les méthodes de mise en œuvre sont essentiels à la réussite des politiques et des programmes qui visent à garantir la sécurité, la durabilité et l'exercice des droits fondamentaux, tels que l'éducation, en particulier pour les groupes les plus vulnérables.
4. **Financement** : Compte tenu des co-bénéfices des investissements dans les domaines de

l'éducation et du climat, le financement climatique international peut aider à faire avancer les objectifs dans les deux domaines, en ciblant les ressources pour financer l'adaptation au changement climatique et la durabilité dans le secteur de l'éducation. Les financements nationaux peuvent être mobilisés pour permettre au système éducatif d'être plus adapté au changement climatique et pour contribuer aux objectifs de développement liés au climat. Pour intégrer les efforts de lutte contre le changement climatique dans les dépenses consacrées à l'éducation, la communauté éducative doit justifier les dépenses liées au changement climatique dans le secteur et garantir leur efficacité. Compte tenu des effets démesurés du changement climatique sur les groupes les plus vulnérables de la population, des mécanismes de financement équitables, qui ciblent les enfants, les écoles et les régions les plus touchés par la crise climatique, sont nécessaires.

5. Infrastructures : Les infrastructures scolaires nouvelles et existantes doivent prendre en compte l'adaptation au changement climatique et la durabilité lors de la planification, la conception, la construction et l'entretien, afin de garantir un environnement d'apprentissage sécurisé et sain pour tous les élèves tout en minimisant l'empreinte écologique de l'infrastructure. Les parties prenantes des écoles et des communautés devraient participer activement aux décisions concernant l'entretien des infrastructures scolaires, pour garantir qu'elles deviennent plus sûres et plus vertes.

6. Enseignement et apprentissage : Le programme d'enseignement formel, notamment son contenu et les résultats attendus de l'apprentissage, mis en œuvre tout au long de la scolarité et pour toutes les matières, est un point d'entrée essentiel pour permettre aux élèves de devenir des acteurs et des ambassadeurs du changement à même de saisir de manière critique et constructive les questions liées au changement climatique et à l'environnement. Les enseignants doivent eux aussi être accompagnés pour appliquer des pédagogies et des normes de qualité favorisant une éducation

au changement climatique pertinente, attrayante et inspirante, et pour encourager les élèves à adopter des comportements et des pratiques respectueux du climat à toutes les étapes de leur développement.

7. Écoles et communautés : Les écoles doivent agir comme des centres communautaires pour améliorer la sécurité et la résilience locales, en mettant en avant des pratiques respectueuses de l'environnement, en associant les membres de la communauté aux initiatives scolaires de lutte contre le changement climatique, de gestion des risques de catastrophe et de préservation de l'environnement, et en tirant parti de leur expertise en la matière. Des plateformes d'engagement scolaire et communautaire doivent être mises en place pour permettre aux enfants et aux jeunes d'exercer et d'affiner leurs capacités à agir et à plaider pour le changement, et à jouer un rôle moteur dans la lutte contre le changement climatique, tout en contribuant à faire avancer l'action en faveur du climat et de l'environnement.

Nous encourageons les parties prenantes des communautés de l'éducation, du climat et de l'environnement à nous faire part de leurs commentaires sur le présent cadre et à collaborer avec nous pour aider les pays partenaires à relever le défi que constitue le lien inextricable entre les résultats d'apprentissage et le changement climatique. Le présent document de travail est un point de départ que nous souhaitons utiliser comme référence et développer par la suite. Notre objectif est de créer une coalition d'acteurs qui fait valoir l'importance de l'éducation dans les domaines de la lutte contre le changement climatique et de la résilience climatique. Nous espérons également que le cadre et les lacunes identifiées inciteront les chercheurs à créer une base de données dans ces domaines. Enfin, nous espérons que les pays partenaires du GPE trouveront ce cadre utile pour leur dialogue sur les principales priorités de la transformation du système, et nous vous invitons à nous faire part de vos commentaires sur son utilité pour promouvoir un dialogue stratégique axé sur le climat dans le secteur de l'éducation.

INTRODUCTION

Le Plan stratégique 2021–2025 du Partenariat mondial pour l'éducation (GPE) a pour but de « favoriser l'accès, les acquis scolaires et l'égalité des sexes grâce à des systèmes éducatifs équitables et inclusifs conçus pour le XXI^e siècle ». Au cours de la période quinquennale, une partie essentielle de la mission du GPE consiste à renforcer la résilience et à atténuer les effets systémiques des crises, notamment ceux résultant du changement climatique¹.

L'approche contextualisée du GPE en matière de transformation des systèmes inscrit les systèmes éducatifs dans les limites planétaires des écosystèmes de la Terre. Elle reconnaît l'interconnexion, l'interdépendance et les interactions complexes entre les deux systèmes. Elle reconnaît aussi que des changements dans un système peuvent entraîner des répercussions sur les autres systèmes. La réussite de l'approche de transformation des systèmes du GPE repose sur une collaboration efficace entre les partenaires au niveau national, sur un dialogue coordonné et sur l'alignement des ressources et du soutien. Sous la houlette des gouvernements, les partenaires au niveau national s'attèlent collectivement à :

- déceler les principaux points de blocage au sein du système éducatif qui, s'ils sont débloqués, peuvent avoir un effet porteur de transformation sur le système afin d'offrir une éducation de qualité à chaque enfant ;
- discuter et convenir d'une réforme prioritaire qui a le potentiel d'avoir un impact positif sur des pans plus larges du système éducatif et d'améliorer la prestation de services à l'échelle ; et
- reconnaître la valeur de tous les partenaires qui alignent leurs ressources et leurs efforts pour soutenir le domaine de réforme politique défini dans un pacte de partenariat élaboré conjointement.

Un certain nombre de pays partenaires du GPE ont récemment exprimé le besoin d'être soutenus pour aborder de manière plus systématique la problématique du changement climatique dans le secteur de l'éducation.

S'appuyant sur les travaux qui existent dans ce domaine, en particulier une série de publications réalisées à la demande de l'UNICEF Asie du Sud et rédigées par *Fumiyo Kagawa*², le présent document de travail vise à répondre à cette demande des pays partenaires en mettant en évidence les possibilités de maximaliser la complémentarité entre des approches et des initiatives actuellement cloisonnées en matière de résilience climatique et de lutte contre le changement climatique. Le document propose un cadre pour exploiter les points d'entrée potentiels et combler les lacunes des systèmes éducatifs nationaux afin de renforcer la résilience et la pertinence de l'éducation face au changement climatique et à la dégradation de l'environnement. Il fait valoir le rôle que l'éducation peut jouer dans le cadre d'efforts plus larges en matière d'environnement, de changement climatique et de risques de catastrophes. Le document présente également les cadres et les approches en place liés aux sept dimensions, lorsque disponibles, dont les décideurs politiques peuvent se servir pour guider le dialogue sectoriel.

Le cadre pour des systèmes éducatifs intégrant le climat englobe en fin de compte les objectifs plus larges de protection et de promotion d'une éducation de qualité, pertinente et équitable, de protection des écosystèmes de la Terre et de promotion de la justice climatique (cf. figure 1). Le cadre couvre sept dimensions du système éducatif (examinées plus en détail dans la deuxième partie ; cf. également figure 2) qui doivent être considérées comme interdépendantes, car les résultats obtenus dans le cadre d'une dimension ne sont pas durables s'ils sont pris en compte isolément :

1. Données et éléments concrets
2. Politique et planification
3. Coordination
4. Financement
5. Infrastructures
6. Enseignement et apprentissage
7. Écoles et communautés

1. Partenariat mondial pour l'éducation (GPE), « Plan stratégique GPE 2025 ».

2. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* ».

Le cadre couvre la petite enfance, le préscolaire, le primaire et le secondaire de l'éducation formelle, ainsi que l'éducation non formelle pour les enfants d'âge scolaire et les jeunes. Il convient de noter que les effets du changement climatique s'étendent naturellement à l'enseignement et à la formation techniques et

professionnels, ainsi qu'à l'enseignement supérieur. Les contributions de ces niveaux à la lutte contre le changement climatique sont riches et variées, mais elles ne sont pas abordées dans le présent document, car le GPE se concentre sur 12 années d'enseignement plus une année de préscolaire.

Figure 1. Objectifs d'un système éducatif intégrant le climat

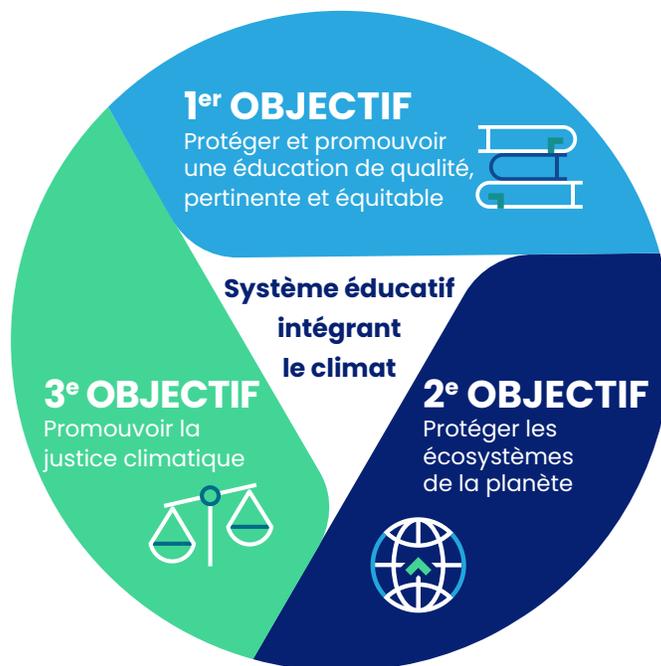
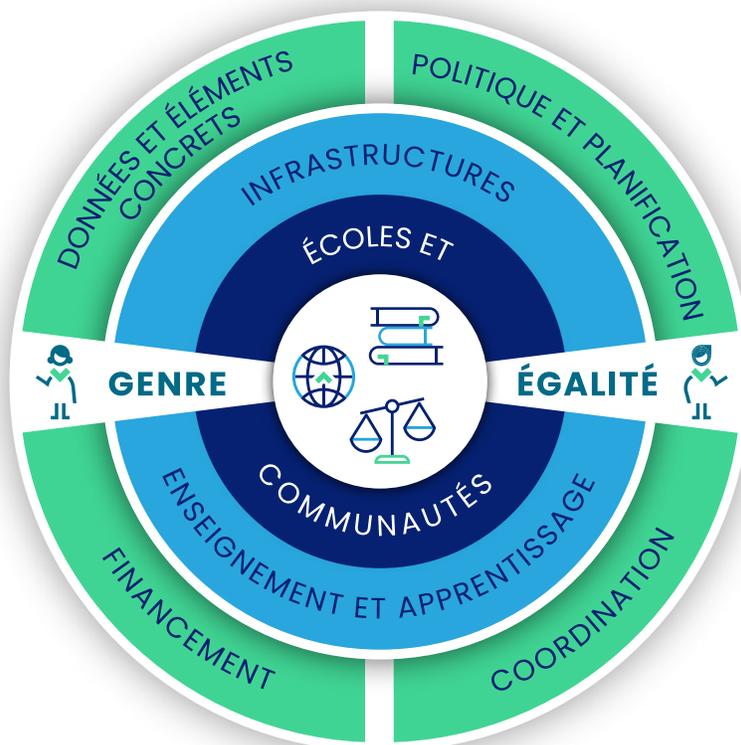


Figure 2. Les sept dimensions du cadre d'un système éducatif intégrant le climat



1. VERS DES SYSTÈMES ÉDUCATIFS INTÉGRANT LE CLIMAT

1. Contexte

Le changement climatique anthropique a déjà engendré un réchauffement planétaire de 1,07 degré Celsius par rapport à l'ère préindustrielle¹. Plus d'un siècle d'émissions de carbone et de surexploitation des ressources naturelles a causé d'importants dommages à l'environnement. Nous sommes actuellement confrontés à une crise planétaire interdépendante liée au changement climatique, à la perte de biodiversité et d'habitat, à la désertification et à la pollution d'une ampleur sans précédent. Le changement climatique a déjà exacerbé la fréquence, la gravité et la durée des phénomènes météorologiques et climatiques extrêmes qui entraînent dans leur sillage des pertes, des dommages et des perturbations de grande ampleur et qui frappent de manière disproportionnée les pays à faible revenu et les membres les plus vulnérables de la société².

1.1. L'interdépendance entre le changement climatique, les enfants et l'éducation

Les enfants sont les plus durement touchés par les effets néfastes du changement climatique et la dégradation

de l'environnement. Ils sont particulièrement vulnérables aux effets des phénomènes météorologiques extrêmes, des sécheresses et des inondations, aux risques et stress environnementaux toxiques, ainsi qu'aux maladies infectieuses³. Un milliard d'enfants, soit près de la moitié des enfants de la planète, vivent dans des pays à « risque climatique extrêmement élevé » en raison des chocs et des stress climatiques et environnementaux⁴. Les urgences climatiques et environnementales menacent de réduire à néant les progrès réalisés dans le domaine des droits de l'enfant, tels qu'ils ont été définis dans la Convention relative aux droits de l'enfant des Nations Unies. Cela entrave grandement la capacité de chaque enfant de jouir d'un grand nombre, voire de la totalité, de ses droits. Selon l'UNICEF, la crise climatique est fondamentalement une crise des droits de l'enfant⁵.

Chaque enfant a le droit de bénéficier d'une éducation de qualité qui favorise son développement cognitif, social, affectif et physique, tout en lui conférant les capacités et les compétences nécessaires pour s'engager de manière proactive en tant que futur adulte. Cependant, la crise planétaire aggrave la crise de l'apprentissage qui sévit actuellement. Dans les pays à revenu faible et intermédiaire, le pourcentage d'enfants incapables d'acquérir des compétences de base a

1. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), Résumé à l'intention des décideurs, dans *Changements climatiques 2021 : Les bases scientifiques physiques : Contribution du Groupe de travail I au sixième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*.

2. Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC), Résumé à l'intention des décideurs, dans *Changements climatiques 2022 : Impacts, adaptation et vulnérabilité : Contribution du Groupe de travail II au sixième Rapport d'évaluation du Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat*.

3. UNICEF, « La crise climatique est une crise des droits de l'enfant ».

4. UNICEF, « La crise climatique est une crise des droits de l'enfant ».

5. UNICEF, « La crise climatique est une crise des droits de l'enfant ».

ENCADRÉ 1.1 : LES MULTIPLES EFFETS DU CHANGEMENT CLIMATIQUE SUR L'ÉDUCATION

Les crises climatiques et environnementales ébranlent les systèmes éducatifs de multiples façons. Par exemple, les phénomènes météorologiques extrêmes, tels que les inondations, les tempêtes et les cyclones, endommagent et détruisent directement et immédiatement les établissements scolaires. Les coûts de réhabilitation encourus après les catastrophes naturelles provoquées par le changement climatique absorbent une grande partie des budgets nationaux, détournant ainsi les ressources destinées au secteur de l'éducation ou à améliorer la qualité de l'enseignement. Les phénomènes qui évoluent lentement, tels que l'aridification continue ou la hausse des températures, peuvent compromettre la capacité des enfants à aller à l'école ou à apprendre lorsqu'ils s'y trouvent. Les aléas climatiques et la dégradation de l'environnement provoquent des déplacements et des migrations internes et externes^a, ce qui entrave l'accès à l'éducation des enfants déplacés et migrants. La capacité des enseignants à dispenser un enseignement de qualité s'en trouve alors affectée de manière négative. Les enseignants et leurs familles sont également victimes de catastrophes. Ils subissent également une pression supplémentaire dès lors que d'autres tâches sans vocation pédagogique leur sont souvent demandées à la suite de catastrophes naturelles et ces demandes ne sont pas accompagnées d'un soutien approprié. Certains enseignants et membres du personnel du secteur de l'éducation sont déplacés et contraints de migrer^b. Le changement climatique et la dégradation de l'environnement atteignent également les élèves, en ayant des effets différents sur les enfants à différents stades de leur développement physique, cognitif et social^c.

Les parents ayant connu la perte de leurs moyens de subsistance et une baisse de leurs revenus en raison des aléas climatiques et de la dégradation de l'environnement attendent souvent que leurs enfants, en particulier les filles, contribuent aux revenus de la famille et/ou assument davantage de tâches ménagères, renonçant ainsi à l'éducation de leurs enfants. Les familles risquent d'avoir recours au mariage précoce, au travail et à la traite des enfants, ce qui favorise l'abandon scolaire. La santé et le bien-être des élèves sont de plus en plus affectés par les phénomènes météorologiques extrêmes et les maladies dus au changement climatique, tandis que le manque de nourriture nutritive à la maison et/ou à l'école réduit la capacité des élèves à aller à l'école et à apprendre^d. Les enfants handicapés et ayant des besoins particuliers sont plus exposés aux risques en cas d'urgence humanitaire et sont plus susceptibles d'être victimes de discrimination. Les filles handicapées sont particulièrement vulnérables à l'exploitation et ont moins accès aux services essentiels tels que l'éducation et la santé que les autres enfants^e.

-
- a. Il convient de noter que la distinction entre migration forcée et migration volontaire est contestée et ambiguë dans le contexte du changement climatique, dès lors que les facteurs à l'origine et les facteurs de causalité sont multiples et se croisent. Par exemple, veuillez-vous référer à *Pye, Seeger et Ndabananiye*, « Understanding the Climate Change–Displacement–Education Nexus for Building Resilient and Equitable Education Systems » ; et à *Cundill et al.*, « Toward a Climate Mobilities Research Agenda : Intersectionality, Immobility, and Policy Responses ».
- b. *Godfrey et Tunhuma*, « *The Climate Crisis: Climate Change Impacts, Trends and Vulnerabilities of Children in Sub Saharan Africa* » ; *Kagawa*, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* » ; Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique (UNICEF EAPRO), « *It Is Getting Hot* ».
- c. Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC), « *Most Vulnerable to Most Valuable: A Scoping Study to Put Young Children at the Heart of Climate Actions and Environmental Protection* ».
- d. *Godfrey et Tunhuma*, « *The Climate Crisis* » ; *Kagawa*, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* » ; UNICEF EAPRO, « *It Is Getting Hot* ».
- e. « *The Impact of Climate Change on the Rights of Persons with Disabilities* », HCDH et les changements climatiques, Haut-Commissariat des Nations Unies aux droits de l'homme, 2020, <https://www.ohchr.org/en/climate-change/impact-climate-change-rights-persons-disabilities> ; « *Children with Disabilities in Emergencies* », UNICEF, non daté, <https://www.unicef.org/disabilities/emergencies>.

augmenté en passant de plus de 50 % à 70 %, selon les prévisions, en raison de la fermeture des écoles pendant la pandémie de COVID-19⁶. Si des contre-mesures efficaces ne sont pas mises en place, le changement climatique risque d'aggraver davantage les lacunes scolaires. Historiquement, les enfants ont été éduqués de façon à pouvoir affronter un avenir essentiellement prévisible, alors que leur avenir sera complètement différent de celui des générations qui les ont précédés. Il faudrait que les systèmes éducatifs soient mieux préparés à assurer la continuité de l'enseignement en cas de perturbations liées au changement climatique, tout en répondant aux besoins de plus en plus complexes des élèves et des enseignants qui sont victimes du changement climatique (cf. encadré 1.1).

L'éducation est largement reconnue – en théorie, sinon en pratique – comme étant un moteur essentiel de la lutte contre le changement climatique. Des accords internationaux clés, tels que la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) et l'Accord de Paris, reconnaissent que l'éducation joue un rôle important dans l'accélération de la lutte contre le changement climatique⁷. Les États membres de l'ONU se sont engagés à atteindre les Objectifs de développement durable (ODD), notamment à garantir une éducation de qualité inclusive et équitable (ODD 4). En particulier, l'ODD 4.7 prévoit que d'ici à 2030, « tous les élèves [devraient] acquérir les connaissances et compétences nécessaires pour promouvoir le développement durable, notamment en faveur du développement et de modes de vie durables »⁸. L'ODD 13.3 appelle à améliorer l'éducation, la sensibilisation et les capacités individuelles et institutionnelles en ce qui concerne l'adaptation aux changements climatiques, l'atténuation de leurs effets et la réduction de leur impact et les systèmes d'alerte précoce⁹. Le programme de travail de Glasgow sur l'action pour l'autonomisation climatique, adopté lors de

la conférence des Nations Unies sur les changements climatiques de 2021 (COP26), fait valoir le rôle de l'éducation dans la promotion de la lutte contre le changement climatique et reconnaît que les jeunes sont des agents potentiels et des partisans du changement visant à atténuer la menace climatique¹⁰.

Malgré ces engagements internationaux, les mesures tardent à se traduire par des politiques bien financées et des programmes de mise en œuvre à l'échelle nationale, et les systèmes d'éducation ne sont toujours pas assez préparés pour faire face aux réalités et aux enjeux du changement climatique. Il est de plus en plus urgent d'agir pour réformer l'enseignement afin de mieux préparer les enfants à l'avenir.

Il existe de bonnes pratiques pour corrélérer le climat et l'éducation, ou pour construire des systèmes éducatifs plus résilients, mais celles-ci n'ont pas été suffisamment adoptées ni développées. Dans d'autres cas, les efforts déployés par les secteurs de l'éducation et de l'environnement ne sont pas concertés, et les éléments concrets pour faciliter la prise de décision des ministères restent limités. La mise en œuvre des changements systémiques nécessaires et urgents présente des lacunes qui requièrent des mesures bien adaptées et ciblées pour faire face au changement climatique¹¹. Pour anticiper les changements climatiques mondiaux liés aux niveaux d'émissions historiques, les systèmes éducatifs doivent devenir plus résistants, plus équitables, plus efficaces et plus réactifs que jamais.

L'éducation a un rôle essentiel à jouer pour garantir un avenir durable à tous. S'attaquer aux causes profondes des crises de l'apprentissage, du climat et de l'environnement nécessite un cadre intégré qui optimise les retombées bénéfiques entre les efforts destinés à renforcer la résilience face au changement climatique, à favoriser la viabilité environnementale et à parvenir à une

6. Banque mondiale, UNESCO et UNICEF, « État de la crise mondiale de l'éducation ».

7. Nations Unies, Accord de Paris.

8. Institut de statistique de l'UNESCO (ISU), *Liste officielle des indicateurs de l'ODD 4* (mars 2022).

9. « Objectif 13 : Prendre d'urgence des mesures pour lutter contre les changements climatiques et leurs répercussions », Développement Durable, Nations Unies, <https://sdgs.un.org/fr/goals/goal13>.

10. CCNUCC, Programme de travail de Glasgow sur l'action pour l'autonomisation climatique, version préliminaire non éditée.

11. Kwauk, « Roadblocks to Quality Education in a Time of Climate Change ».

éducation de qualité, équitable et inclusive pour tous. Un système éducatif intégrant le climat reconnaît qu'un climat stable et un environnement naturel sain constituent le fondement de nos vies, et que la santé et le bien-être des sociétés et de la planète sont étroitement liés.

1.2. Les objectifs des systèmes éducatifs intégrant le climat

Un système éducatif intégrant le climat s'efforce d'atteindre les trois objectifs interdépendants suivants : 1) protéger et promouvoir une éducation de qualité, pertinente et équitable ; 2) protéger les écosystèmes de la Terre ; et 3) promouvoir la justice climatique.

1^{er} objectif : protéger et promouvoir une éducation de qualité, pertinente et équitable

Les gouvernements ont la responsabilité de veiller à ce que chaque enfant jouisse pleinement de ses droits en matière de survie, d'éducation, de participation et de protection. Cependant, le changement climatique représente « un multiplicateur de menaces » dès lors qu'il augmente le risque que les enfants n'aient pas accès à un enseignement sûr et durable. Un système éducatif intégrant le climat doit jouer un rôle de premier plan dans la prévention, la réduction et la gestion des risques, en protégeant les enfants et les autres acteurs de l'éducation, notamment les enseignants. Celui-ci doit renforcer la capacité de tous les acteurs du système éducatif à prévenir les risques auxquels les systèmes éducatifs sont confrontés, à se préparer et à répondre à ces risques, ainsi qu'à se rétablir de ces derniers. Un système éducatif intégrant le climat doit assurer la continuité de l'enseignement, en particulier pour les élèves les plus marginalisés, lorsque des perturbations liées au changement climatique ont lieu. Il doit répondre efficacement aux besoins d'apprentissage des enfants à chaque étape de leur développement, en reconnaissant l'importance des interventions ciblées pour soutenir les enfants depuis la petite enfance (cf. encadré 1.2) jusqu'à l'adolescence et le passage

à l'âge adulte. Ce système éducatif doit également dispenser une éducation qui permette d'exercer les autres droits. Enfin, il doit transmettre des valeurs, des connaissances et des compétences pertinentes pour l'avenir, qui permettent aux élèves de progresser à travers les changements économiques et sociaux que le siècle actuel apporte à l'échelle planétaire.

2^e objectif : protéger les écosystèmes de la Terre

Les milieux naturels dégradés et détruits sont d'importants facteurs de risques et de catastrophes dus aux changements climatiques. La détérioration de l'environnement naturel rend les individus qui en dépendent pour leurs moyens de subsistance et leurs besoins essentiels (la nourriture, l'eau, le logement, etc.) plus vulnérables aux aléas climatiques et aux effets du changement climatique. Les systèmes d'éducation nationaux sont présents dans toutes les communautés et peuvent préparer les individus à intervenir pour proposer des solutions qui favorisent la viabilité de l'environnement. Un système éducatif intégrant le climat doit mobiliser tous les acteurs de ce système, c'est-à-dire les enfants, les enseignants, les communautés, les planificateurs de l'éducation, pour mettre en place des pratiques favorisant un environnement durable. Un tel système doit également contribuer à réduire les émissions de gaz à effet de serre et à éliminer le carbone de l'atmosphère. Face à l'urgence du changement climatique, les systèmes d'éducation recèlent un énorme potentiel pour contribuer à la protection de la biodiversité, aux travaux de restauration et à la décarbonisation, et pour favoriser le passage à des moyens de subsistance plus écologiques. L'enseignement et l'apprentissage, ainsi que la gestion des écoles, devraient intégrer diverses sources de connaissances culturelles, de valeurs et de pratiques associées à la protection de l'environnement naturel et s'en inspirer. Par exemple, les peuples autochtones, nomades et tribaux ont une compréhension approfondie du lien qui unit l'homme et la nature, et possèdent des connaissances et des compétences uniques pour s'adapter à un climat et à un environnement en constante évolution¹².

12. WWF, « Rapport Planète Vivante 2022 ».

3^e objectif : promouvoir la justice climatique

La justice climatique propose de protéger les droits des personnes les plus défavorisées et marginalisées, en raison de leur sexe, de leur handicap, de leur niveau de pauvreté ou d'autres facteurs, dès lors que celles-ci sont confrontées à certaines vulnérabilités liées aux changements climatiques et environnementaux. En plus de répondre à ces besoins et à ces vulnérabilités, la justice climatique fait valoir l'importance de renforcer les capacités des personnes les plus marginalisées et de tirer parti de leurs expériences, leurs connaissances, leurs idées, leurs perceptions et leurs compétences uniques. Par exemple, les enfants peuvent agir en tant qu'agents et défenseurs du changement et contribuer à la réalisation d'un avenir plus vert, plus sûr et plus juste, en devenant des éducateurs et des défenseurs pour

leurs pairs qui inspirent leurs cohortes et les membres de leur communauté. La justice climatique propose également que les inconvénients et les avantages du changement climatique soient partagés de manière équitable et juste, et que les processus décisionnels visant à appliquer la justice soient participatifs, transparents et responsables¹³. Au sein d'un système éducatif, privilégier les besoins des enfants les plus vulnérables au changement climatique et les aider à renforcer leur capacité à résister aux chocs et à agir en tant qu'éducateurs pour leurs pairs est un moyen de renforcer la justice climatique. L'éducation joue également un rôle essentiel dans la transformation des structures et des normes sociales qui ont perpétué les inégalités de genre et l'exclusion sociale.

ENCADRÉ 1.2 : PROTÉGER LES JEUNES ENFANTS FACE AU CHANGEMENT CLIMATIQUE

La petite enfance, en particulier les 1 000 premiers jours de la vie d'un enfant, est essentielle à son développement. Le changement climatique, la dégradation de l'environnement et les catastrophes naturelles ont des répercussions considérables sur les jeunes enfants et constituent un frein à leur développement cognitif et physique. Par exemple, les jeunes enfants sont plus sensibles aux maladies, comme le paludisme, qui se propagent avec le changement climatique^a. Une étude exploratoire des effets du changement climatique sur le développement de la petite enfance a conclu que pour pouvoir répondre correctement aux besoins des jeunes enfants, il est nécessaire d'identifier leurs besoins spécifiques par rapport au changement climatique et de différencier les étapes de développement pendant la période de la petite enfance, en commençant par la conception et la grossesse. Le changement climatique a des répercussions sur l'éducation à chaque étape de la petite enfance, dont un accès restreint à l'éducation de la petite enfance, l'incapacité des jeunes enfants à se concentrer en raison de la chaleur ou de la faim, un manque de stabilité environnementale nécessaire pour favoriser l'apprentissage, et une pression supplémentaire pour les familles. Par ailleurs, des programmes de qualité axés sur la petite enfance sont d'une importance cruciale pour la résilience face au changement climatique et la lutte contre le changement climatique. Ils constituent une base importante pour renforcer la résilience et la capacité d'adaptation, permettent d'atténuer les effets du changement climatique grâce à des établissements, des systèmes de transport et des espaces de jeu respectueux de l'environnement, et contribuent également à former une nouvelle génération capable de préserver l'environnement. L'un des éléments essentiels des systèmes éducatifs intégrant le climat consiste à en instaurer les bases dès le plus jeune âge et à en assurer la continuité lorsque les enfants entrent à l'école^b.

- a. UNICEF, « *La crise climatique est une crise des droits de l'enfant* ».
 b. Réseau régional Asie-Pacifique pour la petite enfance (ARNEC), « *Most Vulnerable to Most Valuable* ». Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC), *Most Vulnerable to Most Valuable*.

13. V. Giroto, « *Mainstreaming Gender and Inclusion into Climate Action* »; Mary Robinson Foundation – Justice climatique, « *Principles of Climate Justice* »; ONU Femmes, « *Leveraging Co-benefits between Gender Equality and Climate Action for Sustainable Development* ».

1.3. Le rôle transversal du genre dans les systèmes éducatifs intégrant le climat

Le changement climatique fait peser une menace de plus en plus lourde sur l'égalité des genres dans l'éducation¹⁴. Cependant, les éléments concrets dont nous disposons montrent que, loin d'être des priorités concurrentes, l'égalité des genres dans l'éducation est un aspect essentiel pour pouvoir lutter de manière efficace et participative au changement climatique¹⁵. En effet, l'égalité des genres se trouve au cœur d'un système éducatif intégrant le climat. Le plan stratégique GPE 2025 engage le partenariat à identifier et à éliminer systématiquement les obstacles à l'éducation que rencontrent les enfants des deux sexes, ce qui est essentiel pour offrir à chaque enfant une éducation de qualité. Cet engagement vise également à intégrer l'égalité des genres dans les stratégies de lutte contre les effets du changement climatique, notamment les interruptions d'accès aux écoles, la recrudescence d'actes de violence sexiste et les mariages précoces.

Comme l'illustrent les points suivants, il existe une relation bidirectionnelle entre l'égalité des genres dans l'éducation et l'éducation intégrant climat.

► **Les effets du changement climatique ne sont pas neutres du point de vue du genre.** Les femmes et les hommes ne subissent pas les conséquences du changement climatique et de la dégradation de l'environnement de la même façon¹⁶. Dans cette optique, le changement climatique semble accentuer les écarts préexistants en matière de parité entre les hommes et les femmes, et aggraver les rapports de force, les normes et les pratiques socialement construites¹⁷.

- **Les conséquences du changement climatique varieront en fonction du sexe et d'autres caractéristiques**, telles que le statut socio-économique, le niveau de pauvreté, l'âge, l'appartenance ethnique, la situation de handicap, la situation géographique et l'état de santé (tels que le statut sérologique VIH), qui s'entrecroisent avec les identités de genre. Au niveau mondial, certaines estimations démontrent l'effet disproportionné de la crise climatique sur l'accès des filles à l'éducation : par exemple, les phénomènes climatiques empêchent au moins 4 millions de filles d'achever leur scolarité dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure¹⁸.
- **Les dommages causés aux infrastructures scolaires, les déplacements, la charge supplémentaire des tâches ménagères et la baisse des revenus des ménages sont autant d'effets du changement climatique ayant des répercussions sur l'égalité des genres** qui risquent d'affecter de manière disproportionnée les filles et les jeunes femmes¹⁹. D'autre part, la perte de revenus du ménage et la pression qui s'ensuit pour abandonner l'école et rejoindre le marché du travail sont susceptibles d'affecter les garçons et les jeunes hommes de manière disproportionnée²⁰.
- **Les éléments concrets dont nous disposons semblent indiquer une corrélation positive entre l'éducation des filles et une meilleure résilience aux catastrophes climatiques à l'échelon national.** Une étude réalisée dans 125 pays en développement entre 1980 et 2010 a démontré que l'éducation des filles était importante pour minimiser les effets des catastrophes, prônant que l'éducation était « le

14. Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement (FCDO), « Addressing the Climate, Environment, and Biodiversity Crises in and through Girls' Education ». Il convient de noter que *l'égalité des genres dans l'éducation* peut être comprise comme l'égalité des genres dans l'accès à l'éducation et au sein de l'éducation, ainsi que comme la promotion de l'égalité des genres dans la société grâce à l'éducation.

15. Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE), « *L'éducation des filles et le changement climatique* » ; Fonds Malala, « *A Greener, Fairer Future* » ; Sims, « *Education, Girls' Education and Climate Change* ».

16. Sims, « *Education, Girls' Education and Climate Change* ».

17. PNUD, « *Gender and Climate Change: Overview of Linkages between Gender and Climate Change* » ; Roy, « *Gender Equity and Climate Change Have More in Common Than You Think* ».

18. Fonds Malala, « *A Greener, Fairer Future* ».

19. INEE, « *L'éducation des filles et le changement climatique* » ; Sims, « *Education, Girls' Education and Climate Change* ».

20. Chuang, Pinchoff, et Psaki, « *How Natural Disasters Undermine Schooling* ».

facteur social et économique le plus important associé à une baisse de la vulnérabilité »²¹. Une autre étude a également démontré qu'il existe une corrélation positive entre le nombre moyen d'années de scolarisation d'une fille et la résilience du pays face aux catastrophes climatiques²².

➤ **Développer les compétences des filles grâce à l'éducation est susceptible d'accélérer les progrès en matière d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets.**

Il sera essentiel d'améliorer l'accès des filles aux disciplines des sciences, des technologies, de l'ingénierie et des mathématiques (STIM), ainsi qu'à l'enseignement et à la formation techniques et professionnels pour pouvoir répondre à la demande d'emplois verts²³ à l'avenir²⁴. Par ailleurs, l'éducation porteuse de transformation en matière de genre et l'éducation intégrant le climat reposent toutes deux sur l'engagement communautaire, la compréhension des systèmes et des structures de pouvoir, la capacité d'action politique, l'action, l'activisme et le leadership²⁵. Cela signifie que les approches intégrant le climat en matière de programmes et d'enseignement peuvent faire progresser l'égalité des genres et en tirer parti.

➤ **L'autonomisation des filles et des femmes permet de lutter plus efficacement contre le changement climatique.**

Les programmes environnementaux auxquels participent les femmes et les filles se sont révélés plus efficaces et ont obtenu de meilleurs résultats sur le plan environnemental que ceux dont la participation des femmes et des filles est limitée²⁶. Par exemple, une étude réalisée dans

72 pays a mis en évidence une corrélation positive entre la participation des femmes à la société civile et à la vie politique et des résultats bénéfiques pour l'environnement, notamment une baisse des émissions de carbone²⁷. Garantir l'accès des filles à une éducation de qualité est également un excellent moyen d'assurer la parité entre les hommes et les femmes dans le domaine du leadership climatique²⁸.

➤ **La lutte contre le changement climatique et l'atténuation de ses effets par le biais d'une éducation intégrant le climat sont l'occasion de faire progresser l'égalité des genres dans le domaine de l'éducation.** Les mesures destinées à renforcer l'égalité des genres dans l'éducation intégrant le climat visent à²⁹ :

- garantir qu'une analyse de la problématique de genre oriente les systèmes éducatifs intégrant le climat, depuis la politique jusqu'aux liens entre l'école et la communauté ;
- faire en sorte que les voix des femmes et des filles soient représentées de manière significative dans la conception et les processus décisionnels des sept dimensions de l'éducation intégrant le climat ; et
- investir dans des programmes d'éducation qui développent les compétences en leadership des filles et les aident à devenir des agents de changement en matière de justice climatique.

21. Streissnig, Lutz, et Patt, « Effects of Educational Attainment on Climate Risk Vulnerability ».

22. Mesuré par l'indice ND-GAIN. Kwauk et Braga, « Three Platforms for Girls' Education in Climate Strategies ».

23. Les emplois verts sont ceux qui ont un rapport avec les énergies renouvelables, les constructions écologiques, l'aménagement du territoire, les produits écologiques (automobile, agriculture durable et produits industriels écologiques, entre autres), ainsi que l'aménagement des eaux et l'évacuation des déchets.

24. Sqalli et al., « Why Climate Action Needs a Gender Focus »; Fonds Malala, « A Greener, Fairer Future ».

25. Kwauk et Wyss, « Gender Equality and Climate Justice Programming for Youth in Low- and Middle-Income Countries: An Analysis of Gaps and Opportunities ».

26. Sims, « Education, Girls' Education and Climate Change ».

27. Lv et Deng, « Does Women's Political Empowerment Matter for Improving the Environment? A Heterogeneous Dynamic Panel Analysis ».

28. Jeffs, « Why Women's Leadership Is Key to Climate Action ».

29. Adaptation d'un sous-ensemble de recommandations provenant de Sims, « Education, Girls' Education and Climate Change », et du Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement (FCDO), « Learning Climate ».

2. LES SEPT DIMENSIONS DU CADRE D'UN SYSTÈME ÉDUCATIF INTÉGRANT LE CLIMAT

Dans le cadre de la transition vers des systèmes éducatifs intégrant le climat qui favorisent une éducation de qualité, protègent les écosystèmes de la Terre et promeuvent la justice climatique, le cadre suivant présente les points d'entrée et les points d'intervention recommandés, le manque de connaissance, ainsi que des exemples nationaux dans chacune des sept dimensions.

2.1. Données et éléments concrets

Dans la mesure où elles concernent implicitement ou explicitement le système éducatif, les données portant sur les risques climatiques et de catastrophes, ainsi que sur la dégradation de l'environnement doivent être rassemblées, puis systématiquement analysées et communiquées. Les planificateurs de l'éducation doivent également examiner quels autres éléments concrets, tels que des recherches qualitatives ou quantitatives ciblées, sont disponibles ou nécessaires concernant les effets du changement climatique sur les enfants, les communautés et les écoles. Les données émergentes doivent ensuite être facilement accessibles pour faciliter une prise de décision et une délibération politique fondées sur des données probantes, de façon à pouvoir renforcer la résilience, ainsi que la lutte contre le changement climatique et les atteintes à l'environnement dans l'ensemble du secteur de l'éducation. Favoriser l'apprentissage entre pairs et la coopération peut soutenir une approche de l'innovation axée sur l'apprentissage et encourager les parties prenantes à intervenir.

2.1.1. Collecte, gestion et analyse des données

Le ministère de l'Éducation, en collaboration avec ses partenaires, doit déterminer quelles données sont nécessaires pour pouvoir atténuer les risques, ainsi que pour se préparer et s'adapter à ces derniers, dans l'ensemble du système à la lumière des changements climatiques et environnementaux. Idéalement, les

décideurs et les planificateurs de l'éducation devraient disposer d'informations sur l'ensemble ou une partie des éléments suivants : les principaux risques auxquels le pays et plus particulièrement le secteur de l'éducation sont confrontés ; les anciennes et futures zones à risques ; les répercussions possibles des risques sur l'offre, la demande, l'accès, l'équité, la qualité et le financement de l'éducation et ; les niveaux de

capacité actuels des écoles à protéger les élèves et les enseignants des effets des risques¹. Les données sur l'éducation doivent être ventilées en fonction de l'âge, du sexe, de la situation de handicap, de l'emplacement, ainsi que d'autres caractéristiques démographiques et socio-économiques pertinentes pour pouvoir élaborer des interventions ciblées qui répondent mieux aux besoins spécifiques et aux vulnérabilités liées au changement climatique². Étant donné que les ensembles de données des recensements scolaires ne comprennent pas toujours les services d'éducation de la petite enfance, les efforts fournis en matière de collecte de données devraient faire en sorte que les jeunes enfants de moins de 5 ans soient pris en compte dans les sources de données.

Dans un premier temps, les planificateurs peuvent examiner les informations qui sont actuellement recueillies et disponibles dans les systèmes d'information pour la gestion de l'éducation (SIGE) nationaux (et infranationaux). Une solution envisageable serait d'intégrer certaines variables relatives au climat dans le SIGE. Cependant, il n'est pas réaliste d'inclure toutes les données nécessaires dans le SIGE. Par conséquent, il serait sans doute plus pratique de renforcer les liens entre le SIGE et d'autres systèmes de données existants en améliorant l'interopérabilité des données³. Les systèmes de données qui permettraient de mieux comprendre les conséquences du changement climatique sur les enfants et les écoles comprennent des données sur les catastrophes, le changement climatique et l'environnement, ainsi que des données portant sur la santé, la nutrition et la protection des enfants gérées par les ministères, les départements et les organismes compétents⁴. Par exemple, certains pays à faible revenu ont certainement

déjà mis au point une base de données fondée sur un système d'information géographique (SIG) qui contient l'emplacement des écoles existantes, des données sur les risques naturels, ainsi que les caractéristiques structurelles et non structurelles des écoles. Parmi les autres sources de données possibles pourraient figurer les enquêtes auprès des ménages. Les outils de suivi au niveau des écoles peuvent également constituer des points d'entrée pour recueillir des données liées au changement climatique en rapport avec la prestation d'une éducation de qualité⁵.

Il est essentiel de relier les données sur l'éducation en situation d'urgence et le SIGE pour parvenir à des résultats communs et une planification pluriannuelle en vue d'améliorer la cohérence de l'aide humanitaire et du développement⁶. Afin d'optimiser l'interopérabilité et la compatibilité des ensembles de données, il est primordial d'établir des définitions, des indicateurs et des méthodes de calcul standardisés entre les différents ministères et partenaires⁷. Les données portant sur les enfants déplacés dans le contexte du changement climatique et de la dégradation de l'environnement, en particulier les données ventilées, demeurent très insuffisantes⁸. Il convient de noter que dans les situations de crise, certaines données sont extrêmement sensibles en raison des risques potentiels encourus par les enfants, de sorte que dans chaque contexte, le degré optimal d'interopérabilité doit être évalué et les données doivent être traitées conformément aux protocoles de partage de données et aux mesures de protection de la vie privée convenus à l'avance⁹.

Dans certains pays, les données sur les risques climatiques sont limitées et fragmentées. Pour compléter les informations disponibles sur les risques

1. IIPÉ-UNESCO et al., « Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation », volume 3.
2. Pegram et Knaute, « Caribbean Children Facing the Climate Crisis »; IIPÉ-UNESCO et al., « Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation », volume 3 ; Bureau régional de l'UNICEF pour l'Asie de l'Est et le Pacifique (UNICEF EAPRO), « *It Is Getting Hot* ».
3. van Wyk et Crouch, « *Efficiency and Effectiveness in Choosing and Using an EMIS* » ; UNESCO, « Renforcer les Systèmes d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE) et les données pour une résilience accrue aux crises ».
4. UNICEF EAPRO, « *It Is Getting Hot* ».
5. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Sri Lanka* » ; Kagawa, « *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in the Maldives* » ; Kagawa, « *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Pakistan* ».
6. UNESCO, « Renforcer les Systèmes d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE) et les données pour une résilience accrue aux crises ».
7. UNESCO, « Renforcer les Systèmes d'Information et de Gestion de l'Éducation (SIGE) et les données pour une résilience accrue aux crises ».
8. UNICEF et al., « *Guiding Principles for Children on the Move in the Context of Climate Change* ».
9. « Systèmes de savoirs locaux et autochtones (LINKS) », UNESCO, 2021, <https://fr.unesco.org/links>.

climatiques au niveau national, les planificateurs et les décideurs politiques du secteur de l'éducation peuvent s'appuyer sur des bases de données mondiales existantes, telles que *ThinkHazard!* qui offre un aperçu général et une probabilité des risques pour un emplacement donné, donne des directives sur la façon de réduire les effets de ces risques et indique où trouver des informations supplémentaires. Parmi les autres sources d'informations pertinentes figurent la base de données internationale sur les catastrophes *EM-DAT*, qui retrace les catastrophes précédentes et le coût des dommages ; *Climate Central*, qui visualise l'influence du changement climatique sur les conditions météorologiques locales et l'élévation du niveau de la mer à différents endroits, entre autres ; *Resource Watch*, qui comprend divers ensembles de données climatiques et une visualisation géographique ; ainsi que le portail des connaissances sur le changement climatique de la Banque mondiale, qui contient des données et des analyses sur le changement climatique propres à chaque pays¹⁰.

Pour mieux soutenir les planificateurs de l'éducation au niveau national, il est essentiel de recueillir des données et d'analyser de manière rigoureuse les coûts associés aux mesures destinées à promouvoir la résilience face au changement climatique dans les systèmes éducatifs et à encourager l'éducation dans le domaine de la lutte contre le changement climatique. Alors que les mesures efficaces en matière de résilience face au changement climatique sont relativement connues¹¹, les coûts associés doivent encore être recueillis et analysés. Parallèlement, il serait nécessaire de mieux identifier les mesures efficaces en matière de lutte contre le changement climatique et de déterminer leurs coûts unitaires respectifs. D'où la nécessité de collecter et d'analyser diverses données liées aux coûts pour permettre aux décideurs d'identifier les mesures les plus rentables en fonction des spécificités de leurs contextes et des menaces climatiques.

Les jeunes peuvent jouer un rôle prépondérant dans la collecte et l'analyse des données, en particulier aux niveaux décentralisés. Par exemple, les élèves sont capables de mener une analyse des risques au niveau de l'école ou de la communauté lorsqu'ils obtiennent l'appui nécessaire. Les élèves peuvent également réaliser des audits environnementaux dans les écoles (par exemple, sur les déchets, l'énergie, l'eau) qui mesurent les progrès accomplis par l'école pour devenir plus viable sur le plan environnemental. Ils peuvent également effectuer des comptages/cartographies de la biodiversité¹². La participation significative des enfants, en fonction de leur âge et du contexte, à la production de données de ce type devrait être vivement encouragée, conformément à l'éthique participative du changement climatique et de l'apprentissage des sciences citoyennes. Les écoles peuvent également réaliser un audit environnemental annuel complet de l'école, des terrains de l'école et des environs immédiats, portant sur des domaines, tels que la pureté de l'air, la gestion des déchets, la propreté des sources d'eau locales, la santé de la biodiversité et l'état de l'écosystème local.

Les données doivent être analysées puis diffusées de manière conviviale et accessible afin d'orienter l'élaboration et la planification des politiques en matière d'éducation et de susciter une plus grande prise de conscience et un plus grand intérêt de la part du public. Les données doivent être analysées et rassemblées pour pouvoir mettre en évidence les tendances et les lacunes, et ainsi faciliter la prise de décisions stratégiques. Pour ce faire, le ministère de l'Éducation et ses partenaires doivent fournir le soutien, les ressources et la formation nécessaires au renforcement des capacités des personnes impliquées dans les différentes étapes de la production des données. Il est également essentiel de vérifier l'exactitude, la validité et la convivialité des données recueillies¹³.

10. EM-DAT : <https://www.emdat.be/>; *Resource Watch* : <https://resourcewatch.org/>; *Climate Central* : <https://www.climatecentral.org/>; Portail des connaissances sur le changement climatique de la Banque mondiale : <https://climateknowledgeportal.worldbank.org>.

11. Veuillez-vous référer à l'Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES), « *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».

12. UNESCO, « Faire face au changement climatique ».

13. Abdul-Hamid, « *What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper* ».



EXEMPLES NATIONAUX

Le Bangladesh a pris des mesures concrètes pour combler les lacunes profondes en matière de connaissances des effets du changement climatique sur le système éducatif. En 2015, le Bureau bangladais d'information et de statistiques sur l'éducation (BANBEIS) au sein du ministère de l'Éducation a réalisé une étude pilote avec le soutien de l'UNESCO^a. L'étude a systématiquement recueilli et analysé des données portant sur les catastrophes de 1 800 établissements scolaires, couvrant plusieurs zones qui représentent un risque de catastrophe différent. Suite à cette étude, BANBEIS continue de recueillir des données sur le changement climatique et les catastrophes en utilisant des données secondaires provenant des sous-secteurs de l'éducation. Depuis 2017, le rapport annuel de statistiques sur l'éducation du Bangladesh comporte un chapitre qui examine les effets du changement climatique et des catastrophes sur les établissements scolaires^b. L'édition de 2022 contient des données qui couvrent les sept catégories suivantes :

1. le nombre d'établissements touchés par chaque catégorie de catastrophe ;
2. les dommages/pertes dont les établissements ne se sont pas remis après la dernière catastrophe ;
3. les détails des dommages subis par les établissements scolaires au cours des dix dernières années, y compris en 2021 ;
4. le nombre d'élèves ayant abandonné l'école à cause de la catastrophe ;
5. les matières du programme scolaire ayant subi une perte de compétences en raison des effets de la catastrophe ;
6. les mesures prises pour accroître la capacité de lutter contre les catastrophes ; et
7. les rapports d'évaluation qui ont été rédigés et envoyés par les établissements concernant les menaces et les risques de catastrophes à long terme auxquels ils sont confrontés.

Le système d'information sur la réduction et la gestion des risques de catastrophes (DRRMIS) des **Philippines** est un système complet de gestion de l'information et de communication qui a été lancé par le ministère de l'Éducation, en partenariat avec *Save the Children* et la *Fondation Prudence*. Celui-ci se compose des trois outils numériques suivants :

1. L'application RADaR (*Rapid Assessment of Damages Report*) permet de recueillir des données précises en temps opportun, d'établir des rapports et d'orienter la prise de décisions après une catastrophe, permettant ainsi au ministère de l'Éducation de prendre des mesures opportunes pour assurer la continuité de l'apprentissage.
2. L'application SWApp (*School Watching Application*) est une liste de contrôle pour la cartographie des risques dans les écoles, gérée par les élèves.
3. L'outil de surveillance CSS (*Comprehensive School Safety*) relie les écoles et les responsables de l'éducation à des ressources et à des formations en ligne.

Le système d'observation et d'évaluation des rythmes environnementaux de l'Himalaya (HEROES) est une initiative scientifique citoyenne menée au **Bhoutan** par les écoles et les communautés, et un exemple innovant de participation des élèves au profit du système de données sur les changements climatiques. Les élèves issus des écoles participantes recueillent des données sur les apparitions saisonnières et les cycles de vie de plantes et d'animaux sauvages choisis dans les environs de leur école pendant 10 mois, puis les données sont saisies dans le système national d'archivage des données climatiques^c.

a. Ministère de l'Éducation du Bangladesh et UNESCO, « *Climate Change Education for Sustainable Development in Bangladesh* ».

b. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* ».

c. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Bhutan* ».

2.1.2. Outils de diagnostic

En plus des données, les planificateurs de l'éducation doivent également examiner quels autres éléments concrets, tels que des recherches qualitatives ou quantitatives ciblées, sont disponibles ou nécessaires concernant les effets du changement climatique sur les enfants, les communautés et les écoles. Par exemple, le guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation peut renforcer les capacités nationales dans le domaine de l'analyse des risques pour des systèmes éducatifs résilients¹⁴.

Parmi les autres outils de diagnostic pertinents pour les systèmes éducatifs intégrant le climat figurent l'analyse du contexte de la sécurité dans les écoles (SSCA), la boîte à outils d'évaluation rapide des risques relatifs à l'éducation (RERA), ainsi que la boîte à outils RES-360° : Résilience dans les systèmes éducatifs : Manuel d'évaluation rapide.

Anciennement connue sous le nom d'Instantané du secteur de l'éducation pour la sécurité globale des écoles et l'éducation en situation d'urgence, l'analyse du contexte de la sécurité dans les écoles est un modèle que les gouvernements nationaux peuvent utiliser pour réaliser une analyse contextuelle. Le modèle comprend des aperçus du secteur de l'éducation, des dangers et des risques, de la gestion des catastrophes, de la protection des enfants et de la sécurité globale des écoles. Des annexes supplémentaires ont été ajoutées, telles que les statistiques mondiales de suivi de l'éducation pour tous et les cartes des risques des plans nationaux d'urgence. Les modèles sont destinés à être complétés et mis à jour par les gouvernements nationaux et infranationaux en collaboration avec les partenaires de développement du secteur de l'éducation, pour s'assurer que « le temps et les efforts consacrés à la sécurité à l'école s'appuient sur les politiques et les capacités existantes »¹⁵.

L'évaluation rapide des risques relatifs à l'éducation de l'USAID, développée par le Réseau ECCN (*Education in Conflict and Crisis Network*), offre une boîte à outils destinée à réaliser une analyse de la situation qui examine le secteur de l'éducation au regard des risques contextuels et des actifs. L'évaluation implique la collecte et l'analyse de données primaires et secondaires, et associe des éléments d'analyse des conflits et de la résilience avec l'évaluation des risques de catastrophes. La boîte à outils RES-360° de la Banque mondiale est un outil que les ministères de l'Éducation et les écoles peuvent utiliser pour identifier les risques auxquels les parties prenantes du secteur de l'éducation sont confrontées. La boîte à outils contient des guides dédiés aux groupes de discussion avec les fonctionnaires du ministère de l'Éducation, ainsi qu'aux élèves, aux enseignants et aux parents. Il existe également des outils permettant d'effectuer une analyse de données quantitatives (à l'aide du logiciel SPSS) et de partager les connaissances¹⁶.

2.1.3. Apprentissage entre pairs

Il est primordial d'encourager l'apprentissage entre pairs et la coopération Sud-Sud, d'autant plus dans le contexte du changement climatique dès lors que les solutions conçues dans les pays du Nord peuvent manquer de pertinence dans les contextes du Sud. Outre le partage de données et d'éléments concrets pertinents, l'apprentissage entre pairs Sud-Sud reconnaît qu'il est important d'apprendre ensemble en échangeant des connaissances tacites, ou des connaissances acquises par l'expérience, pour trouver des solutions aux défis communs que les pays peuvent appliquer à leur propre situation. Le processus d'apprentissage entre pairs est susceptible d'inciter les participants à intervenir en renforçant leur sentiment de pouvoir¹⁷.

14. IIPÉ-UNESCO et al., « Guide méthodologique pour l'analyse sectorielle de l'éducation », volume 3.

15. « Analyse du contexte des écoles sûres », Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES), non daté, <https://gadrrres.net/safe-schools-context-analyses/>.

16. Banque mondiale, *Boîte à outils RES-360° : Résilience dans les systèmes éducatifs*.

17. GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit), « *Peer Learning for Climate Action* ».



EXEMPLES NATIONAUX

Lancée en 2017 lors du premier Forum ministériel **caribéen** sur la sécurité scolaire, l'Initiative caribéenne pour la sécurité à l'école (CSSI) vise à promouvoir la sécurité dans les écoles et à renforcer la coopération régionale face à l'augmentation des risques pour l'environnement qui frappent le secteur de l'éducation dans la région. L'initiative fait partie de l'Initiative mondiale pour la sécurité à l'école (WISS), un partenariat mondial dirigé par les gouvernements pour promouvoir la sécurité des écoles au niveau national, en s'appuyant sur le Cadre global pour la sécurité à l'école^a. Le troisième Forum ministériel sur la sécurité scolaire a eu lieu en 2022, réunissant principalement les membres des ministères de l'Éducation de la région (en particulier, les ministres et les chargés de liaison responsables de la sécurité à l'école). Ce forum a été l'occasion de discuter entre pairs pour réfléchir aux défis et aux enseignements tirés, et pour envisager des moyens de faire avancer l'Initiative caribéenne pour la sécurité à l'école de manière plus collaborative et coordonnée dans le secteur de l'éducation^b.

-
- a. Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES), « *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».
- b. UNDRR, « *Caribbean Safe School Initiative. Third Caribbean Ministerial Forum on School Safety* »; UNDRR, « *19 Countries Now Part of Caribbean Safe School Initiative* ».

DONNÉES ET ÉLÉMENTS CONCRETS : POINTS D'INTERVENTION

- Déterminer quelles données liées au changement climatique doivent être recueillies pour orienter la planification de l'éducation, ainsi que le(s) système(s) de données qui serai(en)t utilisé(s) pour gérer ces données.
- Ventiler les données en fonction de l'âge, du sexe, de la situation de handicap, de l'emplacement et d'autres caractéristiques démographiques et socio-économiques pertinentes pour faciliter des interventions ciblées qui répondent mieux aux besoins spécifiques et aux vulnérabilités liées au changement climatique.
- Garantir la collaboration entre le ministère de l'Éducation, les ministères de tutelle concernés ainsi que les partenaires humanitaires et de développement pour recueillir, partager, analyser et diffuser des données sur le changement climatique, l'environnement et les catastrophes qui impliquent les enfants et les écoles.
- Veiller à ce que les analyses/diagnostics et les informations nécessaires portant sur les risques liés aux changements climatiques soient utilisés pour orienter la planification, la mise en œuvre et le suivi de l'éducation.
- Analyser les données et diffuser l'analyse de manière conviviale et accessible afin d'orienter l'élaboration et la planification des politiques en matière d'éducation et de sensibiliser un public plus vaste.
- Fournir le soutien et la formation nécessaires au renforcement des capacités des personnes impliquées dans la collecte, l'analyse, la validation et la diffusion des données.
- Examiner quels autres éléments concrets, tels que des recherches qualitatives ou quantitatives ciblées, sont disponibles ou nécessaires concernant les effets du changement climatique sur les enfants, les communautés et les écoles.
- Favoriser les possibilités d'apprentissage Sud-Sud en vue d'inciter et d'échanger les politiques et les pratiques innovantes.

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Cartographier les sources de données sur le changement climatique qui sont généralement disponibles pour les planificateurs de l'éducation, y compris les prévisions en matière de changement climatique, la cartographie des risques liés au changement climatique et les systèmes d'alerte précoce.
- Rassembler les éléments concrets concernant l'efficacité, la rentabilité et l'incidence des interventions en matière d'adaptation au changement climatique et de lutte contre le changement climatique dans l'éducation.
- Développer des méthodologies et des modèles permettant aux planificateurs de prévoir les déplacements provoqués par le changement climatique.

2.2. Politique et planification

Les politiques et les plans nationaux en matière d'éducation, de climat et d'environnement constituent le fondement pour mieux examiner les corrélations entre l'éducation et le changement climatique, à la fois en ce qui concerne les effets du changement climatique sur les systèmes d'éducation et le rôle de l'éducation dans l'adaptation et la lutte contre le changement climatique. Par conséquent, il est essentiel que les politiques et les plans sectoriels de l'éducation prennent en compte les risques de catastrophes, la protection de l'environnement et les objectifs en matière de changement climatique. Il est tout aussi important que les plans et les stratégies visant à faire face au changement climatique et aux risques de catastrophes, tels que les plans nationaux de réduction des risques de catastrophes, les contributions déterminées au niveau national, les plans nationaux d'adaptation, les stratégies et les plans d'action nationaux en matière de biodiversité, ainsi que les autres stratégies environnementales intègrent clairement les rôles et les contributions du secteur de l'éducation. L'alignement des politiques entre les secteurs peut contribuer à garantir que les co-bénéfices et les dépendances intersectorielles entre l'éducation, le climat et l'environnement sont formulées explicitement dans la mise en œuvre des stratégies nationales. Il convient de suivre et d'évaluer la mise en œuvre et l'incidence des plans sectoriels de l'éducation par rapport à leur capacité à promouvoir l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et la durabilité pour comprendre ce qui fonctionne lors de l'élaboration d'un système éducatif incluant le climat.

2.2.1. Intégrer davantage les problématiques liées au changement climatique, aux risques de catastrophes et à l'environnement dans les plans et les politiques en matière d'éducation

Compte tenu de la multiplication des crises humanitaires exacerbées par le changement climatique et la dégradation de l'environnement, il est essentiel que la planification sectorielle de l'éducation à l'échelle nationale et infranationale tienne compte des crises. Selon une enquête exhaustive sur la sécurité à l'école qui a été réalisée en 2017 dans 68 pays fortement exposés aux catastrophes, près de 60 % des pays interrogés disposent de composantes ayant trait à la réduction des risques de catastrophe ou à la lutte contre les catastrophes dans leur plan sectoriel de l'éducation, mais ces dernières ne sont pas très détaillées¹⁸. De plus, la prise en compte détaillée des risques et des chocs climatiques à évolution lente (par exemple, la sécheresse,

la salinisation, l'élévation du niveau de la mer) et de la dégradation de l'environnement n'est pas encore pleinement intégrée dans la planification de l'éducation¹⁹.

La planification de l'éducation intégrant les crises implique d'analyser les différents risques auxquels le système est confronté afin de comprendre et de réduire les effets et la fréquence de ces risques²⁰. Ces risques sont ensuite pris en compte à chaque étape du processus de planification sectorielle, notamment l'élaboration des politiques, l'estimation des coûts et le suivi, afin d'atténuer les conséquences sur les enfants, de prévenir les crises et de s'y préparer dans la mesure du possible²¹. Les normes et les cadres mondiaux, tels que le Cadre global pour la sécurité des écoles (CSSF) 2022-2030 et le Manuel des normes minimales de l'INEE, peuvent contribuer à une planification qui favorise des opportunités d'apprentissage sûres et continues et qui améliore

18. *Paci-Green et al.*, « *Comprehensive School Safety Policy: A Global Baseline Survey* ».

19. *Kagawa*, « *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia* ».

20. « La planification de l'éducation adaptée aux crises », Priorités thématiques, IPE-UNESCO, <https://www.iiep.unesco.org/fr/notre-expertise/la-planification-de-leducation-adaptee-aux-crisis>.

21. « Préparation de plans stratégiques », Notre expertise, IPE-UNESCO, non daté, <https://www.iiep.unesco.org/fr/notre-expertise/preparation-de-plans-strategiques> ; IPE-UNESCO, « Planifier l'éducation en étant sensible aux conflits et aux risques ».



EXEMPLES NATIONAUX

Après avoir créé des profils de risque et des cartes de danger potentiel pour les dix régions et la capitale du **Guyana**, le ministère de l'Éducation a analysé les risques de manière exhaustive ainsi que les capacités existantes, et a élaboré la Politique nationale de gestion des risques pour le secteur de l'éducation avec l'appui technique de l'IPE-UNESCO et de l'UNICEF. Cette politique vise à renforcer la résilience du secteur de l'éducation, à sauver des vies et à protéger les droits à l'éducation. Elle comprend un certain nombre de mesures de gestion et de prévention des catastrophes, telles qu'un entretien approprié des écoles, des listes d'enseignants actualisées et un équipement de stockage résistant aux risques pour le matériel d'enseignement et d'apprentissage. La politique accorde également une attention particulière aux élèves les plus vulnérables : par exemple, le programme de formation des enseignants comprendra des langues autochtones et étrangères pour aider les élèves issus de milieux autochtones, réfugiés ou migratoires^a.

Après avoir analysé les risques de conflits et de catastrophes dans le secteur de l'éducation, le ministère de l'Éducation nationale et de l'Alphabétisation du **Burkina Faso** a élaboré la Stratégie nationale de l'éducation en situation d'urgence, qui comprend des mesures de réduction des risques dans le cadre de son programme sur dix ans intitulé « Programme de développement stratégique de l'éducation de base »^b.

Le **Népal** a élaboré un ensemble de directives pour mettre en œuvre une politique globale de sécurité dans les écoles, comprenant plus de 30 outils et guides de planification et de mise en œuvre pour renforcer la résilience du secteur de l'éducation face aux risques multiples. Le guide pour élaborer des plans d'évacuation d'urgence dans les écoles décrit un processus en 12 étapes, qui consiste entre autres à dessiner ou à se procurer le plan des étages, ainsi qu'à identifier et à cartographier les voies d'évacuation, les points de rassemblement et les lieux sûrs. Il existe également un guide spécifique pour évacuer en toute sécurité les personnes handicapées, notamment les usagers de fauteuils roulants, les élèves souffrant d'un trouble visuel ou auditif, et les élèves présentant une déficience intellectuelle^c.

- a. Ministère de l'Éducation, Guyana, « *National Risk Management Policy for the Education Sector in Guyana* »; Education4Resilience, « *Gérer les risques dans le secteur de l'éducation au Guyana* ».
- b. MacEwen et Chimier, « *Burkina Faso: Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction into an Education Sector Plan* »; IPE-UNESCO, « *Planifier l'éducation en étant sensible aux conflits et aux risques* ».
- c. Ministère de l'Éducation, des Sciences et de la Technologie, Népal, « *Comprehensive School Safety Implementation Guidelines 2075* ».

la préparation, les interventions et le relèvement²². Le CSSF décrit les systèmes et les politiques favorables nécessaires pour renforcer la résilience au niveau du système et présente trois piliers entrecroisés portant sur 1) des établissements scolaires plus sûrs ; 2) la sécurité des écoles et la gestion de la continuité de l'éducation ; et 3) la réduction des risques et l'éducation

à la résilience²³. Le manuel de l'INEE contient 19 normes, classées en cinq domaines (les compétences de base, l'accès à l'enseignement et l'environnement éducatif, l'enseignement et l'apprentissage, les enseignants et les autres professionnels de l'éducation, et les politiques de l'éducation), chacun accompagné de notes d'orientation et de listes de mesures clés.

22. Alliance mondiale pour la réduction des risques de catastrophes et la résilience dans le secteur de l'éducation (GADRRRES), « *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* » ; Réseau Inter-agences pour l'Éducation en Situations d'Urgence (INEE), « Normes minimales pour l'éducation : préparation, interventions, relèvement ».

23. GADRRRES, « *Comprehensive School Safety Framework 2022-2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».

Il est également crucial que les politiques et les plans nationaux en matière d'éducation reflètent le rôle de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique. Selon une étude réalisée par l'UNESCO en 2021 sur un groupe de 46 pays géographiquement dispersés, 92 % des plans sectoriels de l'éducation et des cadres de programmes nationaux comprenaient au moins une référence à des mots-clés liés à l'environnement (par exemple, *environnemental*, *écosystème*, *biodiversité*, *changement climatique*, *développement durable*, etc.), mais le « degré d'intégration était très faible en moyenne »²⁴. Les cadres mondiaux, tels que [l'Éducation au développement durable \(EDD\) pour 2030](#), peuvent guider les efforts

visant à renforcer la contribution de l'éducation à la lutte contre le changement climatique. L'EDD porte sur les aspects interdépendants de la crise climatique à travers les trois piliers du développement durable, à savoir le pilier social, le pilier économique et le pilier environnemental. Ce cadre mondial vise à doter « les apprenants des connaissances, compétences, valeurs et attitudes nécessaires pour prendre des décisions en connaissance de cause et entreprendre des actions responsables en vue de l'intégrité environnementale, de la viabilité économique et d'une société juste qui donne des moyens d'agir à tous, quel que soit leur genre, pour les générations présentes et à venir, et ce dans le respect de la diversité culturelle »²⁵.



EXEMPLES NATIONAUX

Une politique de programmes axés sur le changement climatique est sur le point de voir le jour grâce à un partenariat UN CC:Learn dans **13 pays** (Bénin, Burkina Faso, République dominicaine, Éthiopie, Ghana, Indonésie, Kenya, République kirghize, Malawi, Niger, Ouganda, Zambie et Zimbabwe)^a. Chaque pays a élaboré des stratégies nationales d'apprentissage sur les changements climatiques qui identifient les priorités et les interventions stratégiques visant à améliorer l'apprentissage dans le domaine du changement climatique et à développer des compétences en matière de changement climatique^b. Par exemple, la stratégie d'éducation aux changements climatiques de l'Éthiopie 2017–2030 comporte deux mesures prioritaires, à savoir : 1) renforcer la sensibilisation à l'égard de l'éducation au changement climatique, et 2) faciliter l'intégration de l'éducation au changement climatique dans le programme à tous les niveaux de l'éducation formelle. Pour ce faire, les interventions varient de la création de matériel d'enseignement et d'apprentissage spécifique au changement climatique et adapté aux contextes locaux au renforcement des capacités et à la formation des enseignants, en passant par l'accès aux clubs spécialisés dans l'environnement au sein des écoles^c.

La **Namibie** a élaboré une politique nationale visant à promouvoir l'éducation à l'environnement et au développement durable dans les processus d'éducation formelle, non formelle et informelle dans tous les secteurs du pays. La politique nationale en matière d'éducation à l'environnement et au développement durable, qui envisage « une Namibie éduquée et responsabilisée, dotée de personnes compétentes dans le domaine de l'environnement qui prennent des responsabilités et des mesures en faveur d'un avenir durable », énumère 11 stratégies concrètes qui varient de l'action citoyenne responsable et de l'élaboration de programmes à des innovations pédagogiques et à la création de centres d'expertise dans le domaine de l'éducation à l'environnement^d.

- Lancé en 2009, UN CC:Learn (officiellement, Le partenariat One UN pour l'apprentissage sur les changements climatiques) est une initiative de collaboration entre les différents organismes des Nations Unies visant à soutenir les pays dans le renforcement des capacités d'apprentissage pour faire face au changement climatique et aux défis de développement qui y sont liés.
- « Projets nationaux », UN CC:Learn (Le partenariat One UN pour l'apprentissage sur les changements climatiques), non daté, <https://www.unccllearn.org/fr/projets-nationaux/>.
- Éthiopie, L'initiative pour une Économie verte résiliente au changement climatique.
- Ministère de l'Environnement, des Forêts et du Tourisme, Namibie, « *National Environmental Education and Education for Sustainable Development Policy* ».

24. UNESCO, « Apprendre pour la planète ».

25. UNESCO, « Éducation au développement durable ».

2.2.2. Renforcer le rôle de l'éducation dans les politiques et les stratégies de lutte contre le changement climatique, de prévention des risques de catastrophe et de protection de l'environnement

Les documents de planification nationaux sur le climat et les catastrophes, tels que les plans nationaux de réduction des risques de catastrophe, ainsi que les contributions déterminées au niveau national (CDN), les plans nationaux d'adaptation (PNA), les stratégies et plans d'action nationaux pour la biodiversité (SPANB) et d'autres stratégies environnementales nationales constituent une plateforme pour mieux intégrer les rôles et les contributions du secteur de l'éducation. L'éducation devrait être considérée comme un domaine prioritaire dans les efforts déployés pour faire face au changement climatique et les principaux documents devraient définir le rôle et la contribution du ministère de l'Éducation et du secteur de l'éducation.

Les politiques et les plans nationaux en matière de gestion des catastrophes et de protection de l'environnement sont généralement préparés par un ministère chargé de l'environnement ou du climat, ou par une autorité nationale responsable de la gestion des risques de catastrophe. Ceux-ci reflètent généralement les directives fournies par le Cadre d'action de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe, qui vise à améliorer la compréhension des risques de catastrophe, à renforcer la gouvernance des risques de catastrophe, à investir dans les mesures de réduction des risques de catastrophe et à optimiser la préparation²⁶. Si plus de 70 % des politiques de gestion des catastrophes étudiées font référence au secteur de l'éducation, il s'agit généralement d'une référence très brève²⁷. Le lien entre ces cadres de planification et le rôle de l'éducation devrait être renforcé compte tenu du rôle de l'éducation dans les stratégies de réduction des risques de catastrophe et

de préparation, en planifiant la sécurité dans les écoles par exemple. Les pays à faible revenu ne disposent pas de recherches systématiques sur la manière dont le secteur de l'éducation est pris en compte dans les plans environnementaux nationaux, bien que ces plans offrent un autre point d'entrée pour démontrer la corrélation entre l'éducation et l'environnement.

Les CDN représentent l'engagement des pays à réduire leurs émissions de gaz à effet de serre et à s'adapter au changement climatique, garantissant ainsi un engagement de haut niveau et une mise en œuvre à tous les niveaux, du niveau local au niveau national. Chaque gouvernement définit sa contribution et ses priorités en fonction des risques et des effets climatiques locaux, des moyens de subsistance et des économies, des infrastructures publiques essentielles, des lois et des stratégies, ainsi que d'autres facteurs contextuels importants. En général, un ou plusieurs ministères nationaux dirigent l'élaboration de leur CDN, mais de nombreux gouvernements invitent différents groupes constitutifs à collaborer pour définir les priorités (par exemple, le secteur privé, la société civile, le monde universitaire). Cependant, le rôle et la contribution du secteur de l'éducation sont encore très peu reconnus dans les CDN²⁸, bien que l'éducation pourrait jouer un rôle crucial dans les efforts de décarbonisation.

Les PNA reposent sur des stratégies et des programmes nationaux qui s'efforcent de répondre aux besoins d'adaptation au changement climatique à moyen et à long terme, et à renforcer la capacité d'adaptation et la résilience. Cependant, les PNA font référence à l'éducation de manière peu cohérente²⁹. Cela est d'autant plus remarquable que le secteur de l'éducation est vulnérable aux effets du changement climatique, et qu'il joue également un rôle prépondérant en matière de protection sociale et concerne presque toutes les communautés d'un pays. Malgré les similitudes, les interdépendances et les intérêts communs qui règnent

26. UNDRR, « Cadre d'action de Sendai pour la réduction des risques de catastrophe 2015-2030 ».

27. *Paci-Green et al.*, « *Comprehensive School Safety Policy: A Global Baseline Survey* ».

28. *Kwauk*, « L'ambition en matière d'éducation au changement climatique à l'heure du bilan »; *Pegram and Colon*, « *Are Climate Change Policies Child-Sensitive? A Guide for Action* »; UNICEF, « *Making Climate and Environment Policies for & with Children and Young People* ».

29. Parmi les 13 PNA disponibles en ligne en août 2022, 10 documents disponibles en anglais ont été examinés (cf. « *National Reports with Adaptation Information* », UNFCCC, <https://www4.unfccc.int/sites/NAPC/Pages/NationalReports1.aspx>).

entre l'adaptation au changement climatique et la réduction des risques de catastrophe, les politiques dans ces deux domaines ne sont pas souvent alignées. Cela peut s'expliquer entre autres par des différences découlant de structures institutionnelles internationales et nationales distinctes et de lignes budgétaires parallèles³⁰. Il est essentiel que le ministère de l'Éducation s'engage avec les ministères de tutelle compétents pour mieux harmoniser les politiques

en matière d'éducation issues des objectifs de développement nationaux.

L'égalité des genres est une préoccupation majeure pour les politiques et les plans destinés à faire face au changement climatique et aux risques de catastrophes, notamment en ce qui concerne le rôle de l'éducation pour promouvoir l'égalité des genres. Différents instruments d'orientation existent pour mieux analyser



EXEMPLES NATIONAUX

La nouvelle stratégie de contribution déterminée au niveau national du **Cambodge** incarne un modèle d'excellence dès lors qu'elle énumère clairement les façons dont l'éducation contribue à la lutte contre le changement climatique sous la direction du ministère de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports. Les interventions dans le domaine de l'éducation visent notamment à intégrer le changement climatique dans les programmes de l'école primaire et de l'éducation non formelle, à construire des infrastructures scolaires résistantes au changement climatique et à intégrer le changement climatique dans le plan stratégique de l'éducation 2019–2023 et la feuille de route de l'ODD 4 pour l'agenda Éducation 2030. La stratégie reconnaît également le rôle actif des jeunes dans la lutte contre le changement climatique^a.

Dans le plan national d'adaptation 2019–2029 du **Suriname**, l'éducation et la santé sont considérées comme des secteurs « fondamentaux » qui sont essentiels pour accroître la résilience dans d'autres secteurs. Les mesures d'adaptation proposées pour le secteur de l'éducation ont notamment pour objectif d'intégrer le changement climatique dans les programmes d'enseignement primaire, secondaire, tertiaire et professionnel, ainsi que de construire des infrastructures scolaires résistantes au changement climatique en tenant compte des effets du changement climatique, tels que les inondations, la sécheresse et les phénomènes météorologiques extrêmes^b.

Aux **Philippines**, la loi sur l'héritage de la remise des diplômes pour l'environnement est entrée en vigueur en mai 2019 et vise à garantir un écosystème sain et à former une citoyenneté socialement consciente et responsable chez les jeunes. Tous les élèves diplômés de l'enseignement primaire, secondaire et tertiaire doivent planter au moins 10 arbres chacun pour obtenir leur diplôme. Le ministère de l'Éducation est chargé de mettre en œuvre cette nouvelle mesure, en étroite collaboration avec d'autres ministères, tels que le ministère de l'Environnement et des Ressources naturelles^c.

- a. Secrétariat général du Conseil national pour le développement durable/Ministère de l'Environnement, Cambodge, « Cambodia's Updated Nationally Determined Contribution » (Phnom Penh, 2020), https://unfccc.int/sites/default/files/NDC/2022-06/20201231_NDC_Update_Cambodia.pdf.
- b. Suriname, « *Suriname National Adaptation Plan (NAP) 2019–2029* » (Paramaribo, 2019), https://www4.unfccc.int/sites/NAPC/Documents/Parties/Suriname%20Final%20NAP_apr%202020.pdf.
- c. Chambre des représentants, Philippines, « House Green-lights Bill Requiring All Graduating Students to Plant 10 Trees Each ».

30. La Fédération internationale des Sociétés de la Croix-Rouge et du Croissant-Rouge (IFRC), « *Literature Review on Aligning Climate Change Adaptation (CCA) and Disaster Risk Reduction (DRR)* ».

et intégrer l'égalité des genres dans les CDN et les PNA, qui contiennent notamment des recommandations pour aligner les politiques favorisant l'égalité des genres³¹. Accorder plus d'importance à l'éducation porteuse de transformation en matière de genre pourrait contribuer de manière positive à la réalisation des objectifs d'atténuation et d'adaptation.

2.2.3. Évaluer les progrès

Il convient de suivre et d'évaluer la mise en œuvre et l'incidence des plans sectoriels de l'éducation par rapport à leur capacité à promouvoir l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et

la durabilité pour comprendre ce qui fonctionne lors de l'élaboration d'un système éducatif incluant le climat. Afin d'évaluer les progrès déployés pour parvenir à des systèmes éducatifs intégrant le climat, des outils qui permettent d'évaluer les progrès en s'appuyant sur certains critères pourraient être développés et intégrés dans le suivi sectoriel de l'éducation. Une récente étude réalisée par le bureau d'Asie du Sud de l'UNICEF sur le changement climatique et l'éducation intègre un tel outil, qui définit des normes et des indicateurs de progrès dans l'ensemble du système en vue d'aider les ministères de l'Éducation et leurs partenaires à évaluer si le système éducatif réussit à mieux s'adapter au changement climatique³².

31. Voir, par exemple, PNUD, « Gender Analysis and Nationally Determined Contributions (NDCs) » ; et PNUD, « Gender Equality in National Climate Action ».

32. Kagawa, « Towards Climate Resilient Education Systems ».

POLITIQUE ET PLANIFICATION : POINTS D'INTERVENTION

- Renforcer les capacités des planificateurs de l'éducation au niveau central et infranational dans les domaines de l'analyse, la planification, la gestion et le suivi de l'éducation sensible au changement climatique.
- Intégrer les problématiques et les objectifs liés au changement climatique, aux risques de catastrophe et à l'environnement dans les stratégies, les politiques et les plans sectoriels de l'éducation.
- Accorder la priorité à l'éducation dans les efforts déployés pour lutter contre le changement climatique, et préciser le rôle et la contribution du ministère de l'Éducation et du secteur de l'éducation dans les principaux documents de politique et de stratégie nationales en matière de changement climatique (par exemple, les CDN, les PNA).
- Reconnaître les effets disproportionnés des crises provoquées par le changement climatique sur les groupes les plus vulnérables de la population, notamment les filles. Veiller à ce que les processus d'élaboration des politiques tiennent compte de ces effets et donnent la parole à la fois aux filles et aux garçons, aux femmes, aux communautés autochtones et minoritaires, ainsi qu'aux personnes ayant des besoins particuliers.
- Suivre et évaluer la mise en œuvre et l'incidence des plans sectoriels de l'éducation par rapport à leur capacité à promouvoir l'adaptation au changement climatique, l'atténuation de ses effets et la durabilité.

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Consolider les éléments concrets sur la manière dont l'éducation au développement durable a été intégrée dans les politiques et les plans sectoriels de l'éducation dans les pays à faible revenu.
- Développer la formulation des politiques et des plans sectoriels de l'éducation avec les plans et les stratégies visant à faire face au changement climatique et aux risques de catastrophe, tels que les plans nationaux de réduction des risques de catastrophe, les CDN, les PNA, les stratégies et les plans d'action nationaux en matière de biodiversité (SPANB), ainsi que les autres stratégies environnementales.
- Encourager la création de modules spécialisés dans le domaine de l'éducation dans les méthodologies qui soutiennent les exercices d'évaluation et de planification du secteur du climat.
- Examiner comment les politiques environnementales nationales des pays à faible revenu prennent en compte l'éducation.

2.3. Coordination

Pour renforcer le leadership du secteur de l'éducation dans la lutte contre le changement climatique et les atteintes à l'environnement, les ministères de l'Éducation devraient participer activement aux plateformes nationales de prise de décision et de coordination en matière de changement climatique, tout en renforçant leur collaboration et leurs partenariats entre les secteurs. Les mécanismes de coordination sectorielle de l'éducation en vigueur doivent également être améliorés pour mieux répondre aux besoins et aux droits des enfants qui traversent une situation de crise. Les différentes parties prenantes et initiatives à différents niveaux devraient être associées de manière synergique et ciblée. De solides mécanismes de responsabilisation mis en place dans les systèmes nationaux et intégrés dans les méthodes de mise en œuvre sont essentiels à la réussite des politiques et des programmes qui visent à garantir la sécurité, la durabilité et l'exercice des droits fondamentaux, tels que l'éducation, en particulier pour les groupes les plus vulnérables.

2.3.1. Coordination et collaboration interministérielles et intersectorielles

La collaboration et la coordination interministérielles doivent être renforcées afin d'améliorer la planification, la mise en œuvre et la gestion des données dans le secteur de l'éducation en réponse aux incidences climatiques et environnementales interdépendantes. Cela devrait impliquer le ministère de l'Éducation et les ministères responsables du changement climatique, de l'environnement et de la gestion des catastrophes, ainsi que d'autres ministères compétents (par exemple, dans les domaines de la santé, de la protection sociale, du droit des femmes, de l'agriculture, de l'eau et de l'énergie). Certains pays ont mis en place des commissions interministérielles et/ou des mécanismes

de coordination interinstitutionnelle dédiés à la lutte contre le changement climatique à un haut niveau³³. De nombreux pays ont également mis en place des mécanismes nationaux de coordination pour la gestion des catastrophes. Il est important que le ministère de l'Éducation soit représenté dans ces plateformes de prise de décision et de coordination afin que les besoins, les priorités et les contributions du secteur de l'éducation soient représentés et partagés, et que les points de vue du secteur orientent les interventions et les plans nationaux en matière de changement climatique et de gestion des catastrophes. Cet engagement permettra à son tour d'alerter le ministère de l'Éducation des dernières circonstances et évolutions du pays en matière de changement climatique et de gestion des catastrophes.

33. UNFCCC, « *Climate Action and Support Trends* ».



EXEMPLE NATIONAL

En **République kirghize**, qui est très vulnérable aux risques liés au changement climatique, la Commission de coordination des problèmes liés au changement climatique assure une coordination entre les différents secteurs. La Commission, qui réunit des ministères, des organismes et des organisations, veille à intégrer les problématiques relatives au changement climatique dans les politiques nationales, sociales, économiques et environnementales, et coordonne toutes les activités connexes (par exemple, la législation, les documents et les projets stratégiques, le renforcement des capacités, la sensibilisation). Ainsi, des plans et des programmes ont vu le jour dans plusieurs secteurs vulnérables, notamment l'éducation, l'agriculture, l'énergie, l'eau, la santé publique, la sylviculture et la biodiversité^a. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation et des Sciences a collaboré avec le ministère des Situations d'urgence et a approuvé conjointement la feuille de route pour renforcer la réduction des risques de catastrophe dans les établissements scolaires et un plan d'action pour la période 2021-25. Le gouvernement et les partenaires de développement utilisent les données qui proviennent de l'analyse réalisée par des ingénieurs dans plus de 3 000 écoles et établissements préscolaires sur la vulnérabilité aux risques et la sécurité pour mobiliser des ressources destinées à réhabiliter et consolider les écoles et les établissements préscolaires. Les enfants, les enseignants et les parents sont formés à la compréhension et à la gestion des risques et apprennent à réagir en cas d'urgences telles que les inondations, les glissements de terrain ou les tremblements de terre^b.

a. République kirghize, « *Climate Investment Programme: Operational Framework for Managing and Accessing Climate Finance in the Kyrgyz Republic* ».

b. Pour obtenir plus d'informations sur le programme de réduction des risques de catastrophes, veuillez-vous référer à la page suivante de l'UNICEF sur la République kirghize : <https://www.unicef.org/kyrgyzstan/disaster-risk-reduction>.

2.3.2. Coordination et collaboration sectorielles de l'éducation

Une approche plus cohérente et conjointe entre les mécanismes de coordination de l'aide humanitaire et du développement est essentielle pour faire face aux crises provoquées par le changement climatique, en particulier lorsqu'elles surviennent dans des pays touchés par la fragilité et les conflits³⁴. Les mécanismes de coordination de l'aide humanitaire et du développement dans le secteur de l'éducation comprennent le cluster éducation, axé sur les interventions humanitaires ; les groupes de travail sur l'éducation des réfugiés, qui coordonnent l'éducation des enfants et des jeunes réfugiés ; et les groupes locaux des partenaires de l'éducation³⁵

dirigés par le gouvernement, qui se concentrent sur le développement plus large du secteur de l'éducation. La coordination harmonisée de l'aide humanitaire et du développement dans le secteur de l'éducation permet non seulement de renforcer la qualité de l'éducation dans les interventions en cas d'urgence, mais aussi de rendre le système éducatif national plus adapté aux crises en intégrant les problématiques relatives aux enfants et aux jeunes victimes de crises dans la planification et le suivi sectoriels de l'éducation à l'échelle nationale. Dans certains pays, cette coordination est facilitée par une unité chargée d'améliorer la coordination pour s'attaquer aux problèmes interdépendants de changement climatique, de risques de catastrophe, d'éducation en situation d'urgence et de dégradation de l'environnement.

34. Cluster Éducation Global, INEE (Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence) et HCR (Haut Commissariat des Nations Unies pour les réfugiés), « Coordination de l'éducation en situations d'urgence » ; Nicolai et al, « *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis* ».

35. D'autres noms sont également utilisés comme, par exemple, le comité de développement du secteur de l'éducation, le groupe de travail conjoint du secteur de l'éducation, le groupe de travail technique de l'éducation et le consortium du plan sectoriel de l'éducation.



EXEMPLES NATIONAUX

Le **Niger** est considéré comme étant le pays le plus vulnérable au changement climatique et le pays est fortement exposé aux sécheresses et aux inondations, ainsi qu'aux conflits^a. Le cluster éducation joue un rôle de coordination important en répondant aux besoins urgents et en dirigeant la stratégie d'intervention d'urgence du pays^b, qui préconise des mesures spécifiques, telles qu'une campagne pour la sécurité dans les écoles et un programme de résilience. Le cluster éducation est également membre du groupe local des partenaires de l'éducation, ce qui favorise certaines complémentarités entre les stratégies de développement du secteur et les stratégies de d'intervention d'urgence. Le groupe local des partenaires de l'éducation a, par exemple, facilité un dialogue inclusif entre les diverses parties prenantes pour élaborer le plan de transition de l'éducation^c, qui reconnaît les risques liés au changement climatique et s'aligne sur une stratégie nationale de réduction de la vulnérabilité du système éducatif^d. Le groupe local des partenaires de l'éducation a également bénéficié du fonds « L'Éducation sans délai »^e, en l'associant aux politiques nationales en vigueur.

Dans la province **pakistanaise** de Khyber Pakhtunkhwa, une unité spécialisée établie au sein de la direction de l'enseignement élémentaire et secondaire (la « cellule pour la sécurité dans les écoles ») joue un rôle de premier plan pour coordonner, faciliter et renforcer la sécurité dans les écoles, la réduction des risques de catastrophe et la résilience face au changement climatique dans toute la province. La cellule pour la sécurité dans les écoles a également servi d'unité de coordination pour la stratégie de riposte à la pandémie de COVID-19 dans la province^f.

a. « Country Rankings, scores for 2020 », ND-GAIN Country Index (base de données), Notre Dame Global Adaptive Initiative, <https://gain.nd.edu/our-work/country-index/rankings/>.

b. Cluster Éducation, Niger, « Stratégie du cluster éducation du Niger sur l'éducation en situations d'urgence, 2021–2023 ».

c. Niger, « Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020–2022 ».

d. Ministère de l'Enseignement primaire, de l'Alphabétisation, de la Promotion des langues nationales et de l'Éducation civique, Niger, « Stratégie nationale de réduction de la vulnérabilité du système éducatif aux risques de conflits et de catastrophes naturelles au Niger ».

e. L'Éducation sans délai (ECW), Programme pluriannuel de résilience de l'ECW au Niger.

f. Kagawa, *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Pakistan*.

2.3.3. Responsabilisation

En l'absence de mécanismes de responsabilisation solides, les politiques et les programmes destinés à répondre aux besoins en matière d'environnement et d'éducation continueront d'échouer. Il est essentiel d'établir des boucles de rétroaction efficaces entre les populations concernées, ainsi que les autorités et les institutions chargées de garantir la sécurité, la durabilité et l'exercice des droits fondamentaux, tels que l'éducation. La transparence, la participation civique et la mobilisation sociale, qui s'articulent avec des mécanismes de responsabilisation intégrés dans les systèmes publics nationaux, constituent des éléments

qui sous-tendent les efforts déployés pour garantir la responsabilisation des engagements pris en faveur de l'éducation intégrant le climat. Les organisations de la société civile peuvent jouer un rôle essentiel dans le suivi de la mise en œuvre des politiques, de la prestation des services et des menaces pesant sur leur environnement naturel local. Celles-ci peuvent aider à amplifier la voix des populations vulnérables, des parents, des enseignants, des enfants et des jeunes afin de s'assurer que leurs besoins sont mis en évidence et pris en compte. Au niveau institutionnel, des mécanismes de gestion des plaintes peuvent être utilisés pour s'assurer que les violations des mesures de protection environnementales et sociales sont signalées et traitées.

COORDINATION : POINTS D'INTERVENTION

- Veiller à ce que le ministère de l'Éducation s'engage activement dans des plateformes multisectorielles de haut niveau portant sur le changement climatique, les risques de catastrophe et la lutte contre les atteintes à l'environnement.
- Élaborer des mécanismes de communication et de coordination clairs et fonctionnels entre les autorités chargées de l'éducation, les autorités responsables du changement climatique, de l'environnement et de la gestion des catastrophes, ainsi que les autres organismes et ministères pertinents.
- Assurer une coordination conjointe entre les mécanismes de coordination de l'aide humanitaire et du développement du secteur de l'éducation.
- Encourager la société civile à surveiller la mise en œuvre des politiques, la prestation des services et les menaces pesant sur les milieux naturels locaux afin de renforcer la responsabilisation.

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Examiner les bénéfices sur le système éducatif et les leçons tirées de la coordination interministérielle et intersectorielle des stratégies d'atténuation des effets du changement climatique et des stratégies de résilience au changement climatique, afin de sensibiliser et de multiplier les exemples de bonnes pratiques en matière d'apprentissage entre pairs à travers les pays.
- Rassembler et partager des exemples nationaux de collaboration entre les acteurs du développement et les acteurs de l'aide humanitaire dans des situations de catastrophes et de déplacements provoqués par le changement climatique.

2.4. Financement

Compte tenu des co-bénéfices des investissements dans les domaines de l'éducation et du climat, le financement climatique international peut aider à faire avancer les objectifs dans les deux domaines, en ciblant les ressources pour financer l'adaptation au changement climatique et la durabilité dans le secteur de l'éducation. Les financements nationaux peuvent être mobilisés pour permettre au système éducatif d'être plus adapté au changement climatique et pour contribuer aux objectifs de développement liés au climat. Pour intégrer les efforts de lutte contre le changement climatique dans les dépenses consacrées à l'éducation, la communauté éducative doit justifier les dépenses liées au changement climatique dans le secteur et garantir leur efficacité. Compte tenu des effets démesurés du changement climatique sur les groupes les plus vulnérables de la population, des mécanismes de financement équitables, qui ciblent les enfants, les écoles et les régions les plus touchés par la crise climatique, sont nécessaires.

2.4.1. Mobilisation des ressources financières

L'investissement dans le système éducatif national est une condition essentielle pour pouvoir dispenser une éducation de qualité à tous les enfants. Cependant, dans les pays à faible revenu, les niveaux actuels de dépenses publiques consacrées à l'éducation sont inférieurs au niveau requis pour atteindre les objectifs actuels en matière d'éducation³⁶. Cela signifie qu'obtenir des fonds pour rendre le système éducatif plus adapté au climat représente une tâche ardue pour les autorités chargées de l'éducation. Dans les pays à faible revenu et les pays à revenu intermédiaire de la tranche inférieure, environ deux tiers des ressources destinées à l'éducation sont financés par des sources publiques nationales³⁷. Cela souligne l'importance cruciale de mobiliser des financements nationaux de manière durable pour soutenir les efforts visant à rendre le système éducatif plus adapté au changement climatique. Améliorer l'assiette fiscale et réformer la gouvernance financière mondiale et la gestion des finances publiques sont d'excellents moyens de débloquer des fonds publics supplémentaires en faveur de l'éducation et du climat.

Les bailleurs de fonds multilatéraux et bilatéraux, les institutions financières internationales, ainsi que le secteur privé, les fondations, les associations philanthropiques et les organisations non gouvernementales sont de plus en plus intéressés à investir dans la lutte contre le changement climatique pour le secteur de l'éducation³⁸. Cependant, l'aide publique au développement (APD) bilatérale à l'intersection de l'éducation et du changement climatique semble ne représenter qu'une petite part des dépenses totales consacrées à l'éducation³⁹. Il est également possible de débloquer des financements

climatiques internationaux, permettant ainsi à l'éducation d'obtenir des résultats en matière de développement durable et de faire progresser l'adaptation au changement climatique. Alors que l'APD liée au climat a augmenté en passant de 21,7 % en 2013 à 33,4 % en 2020, l'éducation représente moins de 1,3 % de ce montant⁴⁰. Parmi les principaux mécanismes multilatéraux de financement climatique public, qui sont alignés sur les processus de la Convention-cadre des Nations Unies sur les changements climatiques (CCNUCC) et son protocole de Kyoto, figurent : le Fonds vert pour le climat, le Fonds d'adaptation et les fonds administrés par le Fonds pour l'environnement mondial. Ces mécanismes offrent la possibilité d'un cofinancement par des fonds pour l'éducation, le climat, l'aide humanitaire et le développement, afin de soutenir les réponses des systèmes éducatifs nationaux au changement climatique et à la dégradation de l'environnement.

Le financement des risques de catastrophe pourrait être un autre moyen d'aider les systèmes éducatifs à se doter d'instruments financiers pour répondre en temps opportun aux perturbations liées au changement climatique et pour assurer la continuité de l'éducation. Le financement des risques implique que les marchés des assurances évaluent un risque particulier et assurent la perte en s'appuyant sur des données et des indemnités convenues à l'avance en fonction de la gravité ou de l'ampleur du risque en question. Parmi les exemples de financement des risques dans d'autres secteurs figure le Programme de financement et d'assurance des risques de catastrophe, une initiative conjointe de la Banque mondiale et de la Facilité mondiale pour la prévention des risques de catastrophes et le relèvement, qui aide les gouvernements à mettre en œuvre des stratégies

36. Banque mondiale et UNESCO, « *Education Finance Watch 2021* »; Banque mondiale et UNESCO, « *Education Finance Watch 2022* »; Nations Unies, « Piste d'action thématique 5 : Financement de l'éducation ».

37. « Financement national », Notre action, Partenariat mondial pour l'éducation, 2022, <https://www.globalpartnership.org/fr/what-we-do/domestic-financing>.

38. UNESCO et UNFCCC, « Action pour l'autonomisation climatique »; Bureau des Affaires étrangères, du Commonwealth et du Développement (FCDO), « *Learning Climate* ».

39. *Donor Tracker*, « *Funding Climate Change Adaptation: Tools for Advocates on the Road to COP26* »; The Baseline, « *DT Toolkit* ».

40. L'année 2020 est la dernière année pour laquelle la base de données du Système de notification des pays créanciers de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) dispose de données complètes. Tous les chiffres s'appuient sur les données relatives à l'APD bilatérale des pays du Comité d'aide au développement (CAD).

de protection financière et rassemble le financement souverain des risques de catastrophe, l'assurance agricole, l'assurance immobilière contre les risques de

catastrophe et les programmes de protection sociale évolutifs.



EXEMPLE NATIONAL

Le Fonds d'adaptation, qui a été créé en 2010 dans le but de financer des projets d'adaptation dans les pays en développement signataires du protocole de Kyoto et particulièrement vulnérables aux effets négatifs du changement climatique, soutient un projet d'aménagement scolaire en **Haïti**. Approuvé au début de l'année 2022, ce projet vise notamment à améliorer les connaissances générales en ce qui concerne l'exposition et la vulnérabilité des établissements scolaires, à rénover certaines écoles et à renforcer les capacités et les niveaux de sensibilisation des populations locales et des acteurs de la protection civile en matière de gestion des risques.

Source : Fonds d'adaptation, « *Implementing Measures for Climate Change Adaptation and Disaster Risk Reduction Mitigation of School Facilities in Haiti* ».

2.4.2. Financements équitables et efficaces

Étant donné que le changement climatique a un impact démesuré sur les personnes les plus marginalisées et qu'il risque d'exacerber les disparités existantes, le financement équitable de l'éducation devient encore plus important. Par exemple, la baisse des revenus des ménages due aux effets du changement climatique dissuade les familles en difficultés financières de scolariser leurs enfants, en particulier leurs filles⁴¹. Les déplacements provoqués par le changement climatique exigent la mobilisation de ressources pour répondre aux besoins éducatifs particuliers des enfants déplacés, des enfants réfugiés et des enfants issus de communautés d'accueil⁴². Des approches, telles que les transferts en nature, qui ciblent les élèves les plus défavorisés et leurs familles contribuent grandement à assurer une éducation de qualité pour tous les enfants en cas de crise. Les programmes d'alimentation scolaire, ainsi que les transferts monétaires conditionnels ou

inconditionnels, par le biais de programmes sociaux dotés d'un volet sur l'éducation, sont des mesures prometteuses pour encourager la scolarisation et la rétention scolaire des enfants⁴³. Dans les pays à faible revenu, l'approche stratégique et les pratiques en vigueur dans le secteur de l'éducation doivent encore associer délibérément les mécanismes de financement équitable de l'éducation aux facteurs climatiques et environnementaux.

Il est nécessaire de trouver un consensus sur ce qui relève du financement climatique dans le secteur de l'éducation, conformément aux politiques et stratégies nationales en matière de changement climatique, de même pour les activités liées à l'éducation dans les budgets climatiques. Des définitions claires permettent aux décideurs politiques d'estimer, d'allouer et de suivre la part des allocations dans les budgets de l'éducation qui tiennent compte du changement climatique. Par ailleurs, les pratiques durables ou vertes de passation

41. Chigwanda, « *A Framework for Building Resilience to Climate Change through Girls' Education Programming* »; Banque mondiale et UNESCO, « *Education Finance Watch 2021* »; Banque mondiale et UNESCO, « *Education Finance Watch 2022* ».

42. Nations Unies, *Global Compact on Refugees*; Nations Unies, « *Piste d'action 5 : financement de l'éducation* ».

43. Équipe du rapport mondial de suivi sur l'éducation, « *Débloquer des financements pour l'équité dans l'éducation : quel engagement ?* ».

des marchés constituent un domaine à fort potentiel. En effet, les achats publics de biens et de services peuvent être orientés de manière à optimiser les ressources et à promouvoir des résultats positifs pour l'environnement.

Agir de manière intelligente face au changement climatique permet d'optimiser les ressources des interventions dans le domaine de l'éducation. Par

exemple, construire ou moderniser des écoles pour les rendre résistantes à certains chocs climatiques peut prévenir leur reconstruction par la suite, ce qui permet de réaliser des économies potentielles à moyen terme. Toutefois, cette question devra faire l'objet d'une analyse plus approfondie au fur et à mesure que le coût des différentes interventions et leurs avantages respectifs seront connus à plus long terme.



EXEMPLE NATIONAL

Au **Bangladesh**, après la mise en place en 2009 d'une stratégie nationale globale d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets, intitulée la Stratégie et le plan d'action du Bangladesh face au changement climatique (le BCCSAP), le gouvernement a créé le Fonds fiduciaire pour le climat alimenté par ses propres recettes dans le but de financer des programmes qui entrent dans le champ d'application du BCCSAP. Le Cadre budgétaire pour le climat, adopté en 2014 et mis à jour en 2020, aide à intégrer les problématiques du changement climatique dans les systèmes de gestion budgétaire du pays et propose un cadre de suivi des dépenses liées au climat. Soutenu par le projet de budgétisation et de financement inclusifs pour la résilience climatique du PNUD, le ministère des Finances a jusqu'à présent publié cinq rapports budgétaires annuels sur le changement climatique. Les trois derniers rapports portent sur une analyse des allocations de ressources financières et des dépenses de 25 ministères et divisions, dont le ministère de l'Enseignement primaire et de masse, ainsi que la division de l'enseignement secondaire et supérieur. Une version conviviale du rapport sur le budget climatique, le *Citizen's Budget Report*, est également disponible.

Source : Ministère de l'Environnement et des Forêts, Bangladesh, « *Bangladesh Climate Change Strategy and Action Plan 2009* »; ministère des Finances, Bangladesh, « *Climate Financing for Sustainable Development : Budget Report 2021-22* »; « *Inclusive Budgeting and Financing for Climate Resilience (IBFCR)* », Projets, PNUD Bangladesh, 2022, <https://www.undp.org/bangladesh/projects/inclusive-budgeting-and-financing-climate-resilience-ibfcr>

FINANCEMENT : POINTS D'INTERVENTION

- Mobiliser des financements nationaux de manière durable pour soutenir les efforts visant à rendre le système éducatif plus adapté au changement climatique. Par exemple, en améliorant l'assiette fiscale et en réformant la gouvernance financière mondiale et la gestion des finances publiques, à la fois en faveur de l'éducation et du climat.
- Faire valoir et sensibiliser les principaux membres du gouvernement, tant au niveau national qu'infranational, aux avantages du financement des stratégies d'adaptation au changement climatique et d'atténuation de ses effets dans le secteur de l'éducation, notamment l'augmentation de la part de l'éducation dans les CDN.
- Attirer des financements climatiques internationaux vers le secteur de l'éducation et recourir davantage au financement des risques de catastrophe dans le secteur.
- Élaborer ou améliorer les mécanismes de financement sur fonds propres existants.
- Définir clairement le financement lié au climat dans les budgets de l'éducation, ainsi que le financement lié à l'éducation dans les budgets climatiques, ce qui est crucial pour que les décideurs politiques puissent estimer, allouer et suivre les dépenses budgétaires et analyser les efficacités.

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Identifier les situations profitables à tous pour le financement de l'adaptation au changement climatique, la santé environnementale et les résultats d'apprentissage. Par exemple, construire la base de données sur la façon dont les stratégies intégrant le climat peuvent optimiser les ressources des investissements dans le secteur de l'éducation.
- Clarifier les compromis et l'établissement des priorités entre les investissements en fonction de la disponibilité des ressources.

2.5. Infrastructures

Les infrastructures scolaires nouvelles et existantes doivent prendre en compte l'adaptation au changement climatique et la durabilité lors de la planification, la conception, la construction et l'entretien, afin de garantir un environnement d'apprentissage sécurisé, sain et inclusif pour tous les élèves tout en minimisant l'empreinte écologique de l'infrastructure. Les parties prenantes des écoles et des communautés devraient participer activement aux décisions concernant l'entretien des infrastructures scolaires, pour garantir qu'elles deviennent plus sûres et plus vertes.

2.5.1. Emplacement, conception et construction des écoles

Les écoles sont généralement construites pour durer plusieurs décennies. Il est impératif que les nouveaux

bâtiments scolaires soient planifiés, conçus, construits et entretenus en tenant compte des risques connus et des tendances prévues en matière de changement climatique. En ce qui concerne les établissements scolaires existants, il est essentiel de prendre des



EXEMPLES NATIONAUX

Le décret relatif aux normes de construction résilientes des écoles, qui a été lancé par le gouvernement du **Mozambique** en 2022, reconnaît les graves destructions répétées infligées aux bâtiments scolaires par des phénomènes climatiques de plus en plus fréquents et intenses. Le décret insiste sur le respect des normes en matière de résilience face au changement climatique pour toutes les écoles nouvelles et existantes au sein du pays, et doit être intégré dans les cadres nationaux sur les infrastructures sociales publiques avec des mécanismes de contrôle du respect des règles^a.

Au **Bangladesh**, grâce au projet d'intégration des infrastructures résilientes face au changement climatique, financé par le Fonds vert pour le climat, 45 nouveaux abris anticycloniques sont actuellement en construction et 20 abris existants sont en cours de rénovation dans les districts côtiers les plus vulnérables du pays. Ces abris sont utilisés comme écoles primaires en temps normal, offrant 45 écoles supplémentaires et favorisant l'éducation de 18 590 enfants^b.

a. UN HABITAT, « Mozambique Launches Decree to Enforce School Buildings Be Climate Resilient ».

b. « FP004: Climate Resilient Infrastructure Mainstreaming (CRIM) », Projects & Programmes, Fonds vert pour le climat, non daté, <https://www.greenclimate.fund/project/fp004#overview>.

mesures proactives pour réduire la vulnérabilité aux risques et s'adapter au changement climatique.

Il devrait y avoir un cadre réglementaire actualisé comprenant des codes du bâtiment, des arrêtés de construction locaux et d'autres dispositions juridiquement contraignantes, ainsi que des normes minimales de performance et des directions destinées à la construction de bâtiments publics, y compris les écoles, afin de garantir des cadres de vie et des environnements d'apprentissage sûrs, sains, inclusifs et durables sur le plan environnemental. Le cadre réglementaire et les documents d'orientation doivent intégrer les accords les plus récents en matière de dangers et de risques et prévoir des mécanismes de contrôle et d'application⁴⁴. Les établissements doivent également respecter les directives en matière d'infrastructures scolaires qui tiennent compte de l'égalité des genres et des handicaps.

L'emplacement de l'école constitue l'un des facteurs principaux pour déterminer la sécurité de l'école. Les progrès technologiques, tels que les systèmes d'information géographique, ont permis de mieux choisir l'emplacement des écoles en contribuant à maximiser un accès équitable à l'éducation. L'usage de ces systèmes peut être délibérément élargi pour sélectionner des sites adaptés au changement climatique afin de minimiser les risques climatiques pour l'éducation et, inversement, de protéger l'environnement⁴⁵. L'utilisation de la technologie pour choisir l'emplacement d'une école doit être complétée par une évaluation détaillée sur le terrain impliquant les élèves, les enseignants, les membres/dirigeants de la communauté et les autorités gouvernementales compétentes.

Les bâtiments scolaires, qui représentent généralement les infrastructures les plus solides d'une communauté, servent souvent d'abris immédiatement après une

44. GADRRRES, « *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* »; PNUE, « *A Practical Guide to Climate-Resilient Building & Communities* ».

45. Kazemi et al., « *A Guidance Note on Climate-Smart School Construction Planning* ».

catastrophe, et parfois même longtemps après. Les écoles ne devraient être utilisées comme abris temporaires que lorsqu'il n'existe pas d'autres solutions appropriées⁴⁶. L'identification préalable de sites non scolaires pour les abris augmente la probabilité que les écoles restent juste des établissements d'enseignement⁴⁷. Dans les zones à risque où les écoles ont été identifiées comme étant les seules possibilités d'abri, celles-ci devraient être conçues, construites ou modernisées de façon à pouvoir remplir à la fois un rôle d'enseignement et d'abri, en tenant compte du profil d'urgence de l'emplacement concerné et des normes minimales de performance structurelle pour permettre une occupation immédiate des lieux⁴⁸.

Lorsque les écoles sont prévues et conçues ou réaménagées en tant qu'abris, la continuité de l'enseignement et la sécurité des enfants doivent toujours être assurées. Idéalement, les cours en présentiel ne devraient pas avoir lieu lorsque le bâtiment est utilisé en tant qu'abri. Si cette situation ne peut être évitée, il devrait alors y avoir une séparation physique entre les lieux qui sont utilisés comme abri et ceux occupés par les enfants pour apprendre. Dans le cadre de la planification du double usage des écoles, à la fois à des fins d'enseignement et d'abri, la sécurité de la communauté éducative, en particulier celle des

enfants, doit être privilégiée. Il est essentiel de bien gérer les risques afin de prévenir toute nouvelle menace grave pour la communauté éducative qui pourrait résulter des activités d'hébergement⁴⁹.

Un plan clair doit être établi pour déterminer quand le bâtiment scolaire redeviendra un établissement d'enseignement à part entière, qui inclut la remise en état de l'infrastructure afin qu'elle soit dans un état acceptable pour pouvoir dispenser des cours en présentiel⁵⁰.

L'environnement scolaire construit peut jouer un rôle important pour renforcer la durabilité. L'utilisation d'énergies renouvelables et propres (par exemple, l'énergie solaire), associée à l'efficacité énergétique et à l'économie d'énergie, constitue une mesure phare que les écoles peuvent adopter pour atténuer les effets du changement climatique. De nombreuses écoles en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud utilisent du bois de chauffage et du charbon de bois pour préparer les repas scolaires. Cette pratique contribue à la déforestation, aux émissions de gaz à effet de serre et à la pollution de l'air. Les cuisinières électriques à énergie solaire font partie des techniques de cuisson modernes et propres.

46. GADRRRES, « *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».

47. Coordination éducative et culturelle centraméricaines (CECC), « *Safe Schools in Safe Territories* ».

48. UNICEF, « *Child Friendly Schools Manual* » ; GADRRRES, « *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».

49. CECC, « *Safe Schools in Safe Territories* ».

50. CECC, « *Safe Schools in Safe Territories* ».



EXEMPLES NATIONAUX

Au **Pakistan**, plus de 12 000 écoles publiques des provinces du Punjab et de Khyber Pakhtunkhwa bénéficient désormais d'une électricité propre et fiable grâce à l'installation de panneaux solaires sur les toits, avec le soutien du Programme d'investissement favorisant l'accès à l'énergie propre. L'amélioration de l'environnement d'apprentissage a permis d'augmenter le taux de scolarisation et de réaliser d'importantes économies sur les factures de services publics^a.

Depuis 2017, l'UNICEF a construit ou réhabilité en étroite collaboration avec le gouvernement du **Malawi** 64 réseaux d'approvisionnement en eau alimentés par l'énergie solaire afin de fournir une eau courante sûre et durable à 40 écoles, 24 établissements de santé et 64 communautés dans 11 districts. Chaque réseau d'approvisionnement en eau dessert une communauté et soit une école, soit un établissement de santé, soit les deux. La conception des systèmes d'approvisionnement en eau a pris en compte le changement climatique et les risques de catastrophe (par exemple, en choisissant des sites présentant un risque d'inondation minimal et en protégeant la source d'eau contre les inondations). Ces systèmes ont permis d'augmenter considérablement la disponibilité et la fiabilité de l'approvisionnement en eau, d'améliorer les conditions d'hygiène à la maison et à l'école, et d'accroître la fréquentation scolaire, en particulier chez les filles. Par rapport aux réseaux d'approvisionnement en eau alimentés au diesel, ceux alimentés par l'énergie solaire sont plus rentables sur un cycle de vie estimé à 25 ans et ne produisent pas d'émissions de carbone^b.

a. Banque asiatique de développement (ADB), « *Powering Pakistan's Schools through Solar Energy* ».

b. UNICEF, « *Scaling-Up Climate Resilient Sustainable Solar-Powered Systems for Institutions and Communities in Rural Malawi* »; UNICEF, « *Global Annual Results Report: Goal Area 4* ».

L'approvisionnement local en matériaux de construction scolaire présente un certain nombre d'avantages, en particulier il permet de réduire les coûts d'énergie et de transport, et facilite l'accès aux matériaux nécessaires pour les réparations et l'entretien après la construction. Les matériaux produits de manière durable ou d'origine locale doivent être privilégiés, en veillant à ce que l'extraction des matériaux ne contribue pas à la détérioration des écosystèmes locaux⁵¹. Pour réduire

l'exposition des enseignants et des élèves à la chaleur extrême pendant les cours, les mesures prises pour refroidir passivement les bâtiments scolaires peuvent consister à peindre les façades des bâtiments en blanc ou en couleurs claires, à assurer une ventilation adéquate (ventilation naturelle, ventilateurs de plafond), à planter des arbres pour faire de l'ombre et à installer des toitures vertes ou végétalisées.

51. PNUE, « *A Practical Guide to Climate-Resilient Building & Communities* ».



EXEMPLE NATIONAL

En **Côte d'Ivoire**, plus de 260 nouvelles salles de classe ont été construites avec des briques en plastique, ce qui permet de relever simultanément les défis éducatifs, environnementaux et sociaux. Grâce à cette initiative innovante, l'UNICEF Côte d'Ivoire, en partenariat avec l'entreprise sociale colombienne Plásticos, remédie au manque de salles de classe, à la pollution par les plastiques et à la pauvreté en construisant des salles de classe neuves et propres avec des briques fabriquées à partir de déchets plastiques recyclés qui ont été collectés dans des zones très polluées d'Abidjan et aux alentours par des femmes locales vulnérables. La construction d'une salle de classe ne prend que quelques semaines et la température dans les salles de classe construites en briques de plastique est moins élevée que celle des salles de classe construites avec des matériaux de construction conventionnels. Ces salles de classe sont également conçues pour garantir une circulation naturelle de l'air.

Source : « Bâtir un avenir pour chaque enfant en luttant contre la pollution plastique : Le projet de la Côte d'Ivoire : Transformer les déchets plastiques en matériaux pour construire des salles de classe », UNICEF Côte d'Ivoire, non daté, <https://www.unicef.org/cotedivoire/bâtir-un-avenir-pour-chaque-enfant-en-luttant-contre-la-pollution-plastique> ; Nations Unies, « Easing 'Classroom Crisis' in Côte d'Ivoire, Brick by (Plastic) Brick ».

2.5.2. Engagement des écoles et des communautés dans les infrastructures scolaires

Il est essentiel d'impliquer les communautés locales dans les différentes étapes et les différents aspects de la construction des infrastructures scolaires. Leur engagement favorise un sentiment d'appropriation de l'école par la communauté et offre des possibilités de renforcement des capacités et de sensibilisation à

la sécurité, à la réduction des risques de catastrophe et à la durabilité écologique. L'environnement scolaire construit offre également des possibilités d'apprentissage aux élèves. Par exemple, en s'engageant dans des jardins scolaires, les élèves peuvent apprendre et pratiquer la protection de l'environnement et les techniques d'agriculture durable. Les jardins scolaires peuvent également apporter des aliments nutritifs aux élèves.



EXEMPLE NATIONAL

En 2011, *Slow Food* a lancé le projet « 10 000 jardins pour la biodiversité en Afrique » dans le but de créer des jardins alimentaires « bons, propres et justes » **dans les écoles et les communautés africaines**, d'enseigner aux jeunes l'importance de la biodiversité alimentaire et d'assurer l'accès des communautés à des aliments sains et frais. Les jardins *Slow Food* sont conçus, créés et gérés par les communautés locales. Ils représentent des « salles de classe en plein air » où les enfants peuvent apprendre de manière interactive et divertissante les différentes variétés d'espèces végétales traditionnelles, la gestion durable des sols, la conservation des semences et l'utilisation judicieuse des ressources en eau. Les élèves sont encouragés à enseigner ce qu'ils ont appris à leurs parents, diffusant ainsi des techniques de culture durables au sein de la communauté. La récolte des jardins scolaires est utilisée pour compléter les repas scolaires et est parfois vendue. Les revenus permettent aux écoles d'acheter du matériel scolaire ou des outils de jardinage. En septembre 2022, plus de 3 500 jardins *Slow Food* étaient en place en Afrique.

Source : « Slow Food Gardens in Africa », What We Do, Fondation Slow Food pour la diversité, non daté, <https://www.fondazione Slow Food.com/en/what-we-do/10-000-gardens-in-africa-2/>.

INFRASTRUCTURES : POINTS D'INTERVENTION

- Mettre en place un cadre réglementaire actualisé pour les infrastructures scolaires, ainsi que des mécanismes de diffusion, de formation et d'application.
- Veiller à ce que les plans de l'infrastructure respectent les directives en matière d'infrastructures scolaires qui tiennent compte de l'égalité des genres et des handicaps.
- Choisir, pour les nouveaux bâtiments scolaires, des emplacements qui se trouvent à l'abri des risques naturels et qui protègent l'environnement.
- Envisager d'utiliser des énergies renouvelables et propres (par exemple, l'énergie solaire), dans la mesure du possible, afin d'accroître l'efficacité énergétique et les économies d'énergie.
- Privilégier les matériaux produits de manière durable ou d'origine locale, en veillant à ce que l'extraction des matériaux ne contribue pas à la détérioration des écosystèmes locaux.
- Garantir la participation des parties prenantes des écoles et des communautés aux différentes étapes et aux différents aspects de la construction des infrastructures scolaires et prendre également en compte les possibilités d'apprentissage qui utilisent l'environnement scolaire construit (par exemple, les jardins alimentaires).

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Tirer les leçons des pays où des plans de déplacement d'écoles ont été mis en œuvre en raison des risques climatiques et de catastrophes.
- Répertorier ce à quoi devraient ressembler les infrastructures et les établissements scolaires résistants au changement climatique à court, moyen et long terme, par rapport à plusieurs scénarios de changement climatique anticipés, et étudier les options les plus rentables en fonction du degré d'exposition aux risques spécifiques.

2.6. Enseignement et apprentissage

Le programme d'enseignement formel — mis en œuvre tout au long de la scolarité et pour toutes les matières — est un point d'entrée visant à faire des élèves des acteurs et des ambassadeurs du changement à même de se saisir de manière critique et constructive des questions liées au changement climatique et à l'environnement. Les enseignants doivent eux aussi être accompagnés pour appliquer des pédagogies et des normes de qualité favorisant une éducation au changement climatique pertinente, attrayante et inspirante, et pour encourager les élèves à adopter des comportements et des pratiques respectueux du climat.

2.6.1. Contenu du programme et résultats d'apprentissage

La lutte contre l'aggravation de la crise climatique implique que l'apprentissage tienne compte de la nature multiforme et dynamique du changement climatique et environnemental, et couvre ses dimensions sociales, politiques, économiques, environnementales, culturelles et éthiques. Selon une étude de l'UNESCO menée auprès de 100 pays, près de la moitié (47 %) des programmes d'enseignement nationaux examinés ne font aucune référence au changement climatique⁵². Jusqu'à présent, la sensibilisation des élèves aux enjeux du changement climatique et de la réduction des risques de catastrophes se faisait généralement pendant les cours de sciences et de géographie, et principalement au niveau de l'enseignement secondaire. Il est désormais largement établi que les connaissances scientifiques ne peuvent à elles seules susciter les changements d'attitude et de comportement nécessaires et, donc la volonté d'agir collectivement⁵³. Il apparaît de plus en plus évident que l'ensemble des disciplines concourent à une meilleure compréhension des causes profondes, des effets de la crise climatique mondiale et des solutions à y apporter, et qu'il convient donc de renforcer la prise en compte de ces questions dans l'ensemble du programme d'études, et ce de manière interdisciplinaire⁵⁴.

Les causes naturelles et anthropiques du changement climatique et des problèmes environnementaux, les effets directs et indirects du changement climatique, la dégradation de l'environnement et les catastrophes naturelles, ainsi que les solutions et les mesures à adopter, telles que la gestion durable des ressources naturelles, la protection et la restauration de la biodiversité, les énergies propres et renouvelables, la réduction et la gestion des risques de catastrophe, sont

autant de grands thèmes qui pourraient être couverts par le programme scolaire, selon l'âge des élèves et dans différentes matières.

Le cadre sur les compétences vertes offre une autre façon d'envisager un contenu pédagogique pertinent et propose trois domaines de compétences nécessaires à la transformation technique et sociale requise pour faire face au changement climatique, à savoir : 1) les compétences qui favorisent la transition vers une économie plus verte, 2) les compétences qui favorisent le changement de comportement individuel et 3) les compétences qui favorisent le changement social/systemique⁵⁵.

Une analyse récente de 64 supports pédagogiques sur le changement climatique et de 16 supports pédagogiques porteurs de transformation en matière de genre a été réalisée afin de déterminer dans quelle mesure chacun d'entre eux abordait également l'autre domaine thématique⁵⁶. Les résultats de l'analyse montrent que les supports pédagogiques sur le changement climatique sont souvent étudiés dans le cadre de disciplines spécialisées, telles que les études environnementales, la géographie, la santé, l'histoire et les études sociales. Les supports utilisés pour les thèmes de l'égalité des genres et du changement climatique visaient principalement à mettre ces questions en perspective par rapport aux expériences des élèves et à en examiner les effets dans un cadre géographique spécifique, en mettant l'accent sur le rôle de la communauté, le leadership, les structures de pouvoir, les inégalités et la justice sociale. Seuls deux des supports pédagogiques sur le changement climatique faisaient toutefois référence à la dynamique sexospécifique du changement climatique. Ce dernier n'était quant à lui pas mentionné dans les supports pédagogiques porteurs de transformation en matière

52. UNESCO, « *Getting every school climate-ready: how countries are integrating climate change issues in education* » (Paris : UNESCO, 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>.

53. Roussell et Cutter-Mackenzie-Knowles, « *A Systematic Review of Climate Change Education: Giving Children and Young People a 'Voice' and a 'Hand' in Redressing Climate Change* ».

54. Selby et Kawaga, « *Disaster Risk Reduction in School Curricula* »; UNESCO, « *Apprendre pour la planète* »; UNESCO et PNUE, « *Climate Change Starter's Guidebook* ».

55. Kwauk et Casey, « *A New Green Learning Agenda* ».

56. Kwauk et Wyss, « *Gender Equality and Climate Justice Programming for Youth in Low- and Middle-Income Countries : An Analysis of Gaps and Opportunities* ».



EXEMPLES NATIONAUX

En **Éthiopie**, le ministère de l'Éducation, le ministère des Forêts et du Changement climatique et le Partenariat One UN pour l'apprentissage sur les changements climatiques (UN CC:Learn) ont travaillé conjointement pour identifier des possibilités d'intégrer le changement climatique dans le programme national en vigueur. Cette collaboration a donné lieu à l'élaboration de directives visant à renforcer l'intégration systématique de la problématique du changement climatique dans les programmes d'enseignement, tout en adaptant le niveau et le contenu de ces programmes au niveau des apprenants^a.

En 2019-2020, le ministère de l'Éducation de **Saint-Vincent-et-les Grenadines** a élaboré un programme systématique et intégré de formation des élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire aux questions d'atténuation et d'adaptation au changement climatique et de réduction des risques de catastrophe. Ce nouveau programme comprend un module pour chacune des trois classes du premier cycle de l'enseignement secondaire. Ils couvrent dix thèmes communs : risques et catastrophes, changement climatique, risques climatologiques, risques géologiques, risques d'origine humaine et épidémies, préparation aux catastrophes, environnement marin, environnement terrestre, menaces sur les écosystèmes et la biodiversité, eau et déchets solides. Chaque module complète le contenu des matières et des plans de cours en place. Le programme d'enseignement utilise un large éventail de modalités d'apprentissage interactives, participatives et concrètes, qui relient l'apprentissage dispensé en classe aux connaissances acquises dans un contexte scolaire plus large et au sein de la communauté. Du matériel pédagogique a également été conçu à l'intention des enseignants, à savoir un manuel de référence, un guide pédagogique d'apprentissage et un guide d'enseignement et d'apprentissage pour les victimes de traumatismes^b.

- a. Commission de l'Environnement, des Forêts et du Changement climatique, Éthiopie, « *Integrating Climate Change into the Ethiopian Curriculum* » (Intégrer la question du changement climatique dans le programme scolaire éthiopien) ; ministère de l'Environnement, des Forêts et du Changement climatique et ministère de l'Éducation, Éthiopie, « *Climate Change Education Strategy of Ethiopia 2017-2030* » (Stratégie d'éducation au changement climatique de l'Éthiopie).
- b. Selby, Kagawa, et Oberman, « *Along the Cays and Bays: Climate Change Learning in a Small Island Developing State.* »

de genre. Il s'agit là d'une occasion manquée de taille, compte tenu des recoupements importants existant entre les objectifs de ces programmes d'études.

Compte tenu des effets sexospécifiques du changement climatique et des catastrophes naturelles, le renforcement de la résilience et des compétences d'encadrement des filles revêt une importance particulière dans les régions où celles-ci sont socioéconomiquement désavantagées. Encourager les filles à étudier les sciences, la technologie, l'ingénierie, et les mathématiques (STIM) dans les mêmes conditions

que les garçons permet en outre de les préparer à participer activement à la protection de l'environnement et à contribuer à une économie à faible émission de carbone grâce à des technologies vertes et propres⁵⁷.

L'enseignement des connaissances et des compétences doit également s'appuyer sur le respect de la nature, la recherche de l'équité, de la justice et de la solidarité nécessaires à l'édification d'un avenir durable, ainsi que sur le respect de la diversité culturelle et la prise en compte de liens étroits unissant les êtres humains et les écosystèmes de la Terre.

57. Fonds Malala, « *A Greener, Fairer Future* » ; UNICEF et Union internationale des télécommunications, « *Towards an Equal Future* ».

2.6.2. Pédagogies et évaluation des acquis scolaires

La complexité du changement climatique et les incertitudes qu'il suscite imposent de mettre en place des processus d'apprentissage et d'enseignement qui permettent aux élèves de devenir des acteurs et des ambassadeurs du changement. Il convient à cet effet de privilégier les pédagogies orientées vers l'action et l'expérience, qui encouragent les élèves à faire preuve

de civisme et de leadership face au changement climatique tant à l'école qu'au sein de la communauté locale et de la société dans son ensemble. Des études suggèrent que certaines pédagogies actives ont eu une incidence positive significative sur les attitudes et les actions des enfants et des jeunes vis-à-vis du changement climatique⁵⁸. Les pédagogies descendantes et très didactiques restent toutefois la norme dans de nombreuses salles de classe de pays à faible revenu.



EXEMPLES NATIONAUX

Le cadre des programmes adopté par les **Îles Salomon** pour l'enseignement préscolaire fait du « développement d'attitudes et de valeurs positives à l'égard de la préservation et de la conservation de l'environnement, ainsi que de l'adaptation aux effets du changement climatique et de leur gestion » un objectif d'apprentissage spécifique^a. Cet objectif couvre également la compréhension des risques, ainsi que la préparation et la gestion des effets des catastrophes. Ce cadre préconise une approche ludique qui permet aux enfants d'apprendre au travers d'activités pratiques conçues dans le but d'explorer activement l'environnement. Le questionnement et la curiosité sont encouragés par des questions ouvertes, l'expérimentation et la coopération dans la découverte de solutions aux problèmes posés.

Aux **Maldives**, le programme d'exploration océanique *Farukoe* lancé par le ministère de l'Éducation en 2018 donnait à tous les élèves la possibilité d'explorer en apnée les récifs locaux. Le ministère de l'Éducation était convaincu que la découverte des récifs par les élèves les inciterait à agir en faveur de la protection des océans. Des sessions de sensibilisation, organisées avec la participation fréquente de pêcheurs locaux et d'anciens, ont été organisées par les enseignants avant la plongée en apnée. Les enseignants ont en outre animé des réunions après les sorties en apnée, qui ont permis aux élèves de partager leurs expériences et de réfléchir aux projets qu'ils pourraient mettre en œuvre en faveur de l'environnement. Le programme *Farukoe* a été à l'origine de nombreuses initiatives scolaires comme le nettoyage des plages, la création de jardins pédagogiques, la plantation d'arbres, ou encore de campagnes de sensibilisation contre l'utilisation du plastique. Les enseignants et les élèves s'accordent à reconnaître que ce programme a permis aux élèves d'approfondir leur connaissance de l'environnement local et de prendre conscience de leurs responsabilités et de leurs moyens d'action individuels et collectifs. Le programme est aujourd'hui terminé. Les enquêtes conduites auprès des parties prenantes en 2021 ont toutefois fait apparaître un vif intérêt pour le relancer^b.

- a. Ministère de l'Éducation et du Développement des ressources humaines, Îles Salomon, cadre des programmes préscolaires.
b. Kagawa, « *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in the Maldives* ».

58. Russell et Cutter-Mackenzie-Knowles, « *A Systematic Review of Climate Change Education: Giving Children and Young People a 'Voice' and a 'Hand' in Redressing Climate Change* ».

Les enseignants doivent aider les élèves à préserver leur bien-être émotionnel et leur force de caractère de manière à renforcer leur résilience face aux effets néfastes et traumatisants du changement climatique. Ils peuvent fournir un soutien psychosocial aux élèves touchés par une catastrophe en créant, par exemple, un environnement d'apprentissage sûr et accueillant dans lequel les élèves peuvent retrouver une certaine normalité en reprenant leurs habitudes quotidiennes et en leur donnant la possibilité d'exprimer leurs émotions et leurs expériences de manière structurée⁵⁹. L'apprentissage social et émotionnel, qui se recoupe dans une certaine mesure avec le soutien psychosocial, vise à aider les élèves à identifier leurs émotions et à les gérer, à établir des relations bienveillantes et empreintes d'empathie avec les autres et à gérer efficacement les situations difficiles⁶⁰.

Le programme, l'enseignement et l'apprentissage des élèves dans le domaine du changement climatique doivent également faire l'objet d'une évaluation. L'évaluation des élèves concernant les mesures de lutte contre le changement climatique ne doit pas se limiter à l'acquisition de connaissances ; elle doit également porter sur le suivi et l'évaluation des compétences pratiques et de l'évolution des comportements et des attitudes. Les outils d'évaluation doivent être diversifiés et adaptés à l'âge de l'enfant et reposer sur des méthodes formatives et sommatives. De manière générale, l'évaluation des élèves doit porter et se fonder sur les connaissances, les compétences et les acquis scolaires définis dans les programmes d'enseignement relatifs au changement climatique et à l'environnement.

Les outils et les processus d'évaluation doivent permettre aux élèves de se prendre en charge, tout en étant pertinents et utiles.

2.6.3. Renforcement des capacités des enseignants

La plupart des enseignants reconnaissent l'importance de l'éducation au changement climatique, mais peu d'entre eux dispensent cet enseignement, notamment par manque de confiance. Les systèmes éducatifs doivent prévoir un renforcement des capacités pour les enseignants en formation initiale et en cours d'emploi. Cette formation doit mettre l'accent sur les programmes d'enseignement relatifs à l'environnement et au changement climatique, ainsi que sur l'acquisition de connaissances et de compétences pratiques nécessaires à l'animation et à la gestion efficaces de pédagogies interactives, pratiques et participatives qui soient également respectueuses de la dimension de genre et inclusives. Les enseignants doivent également être formés pour améliorer la santé et le bien-être des élèves face aux évolutions du climat et à la dégradation de l'environnement. Ils doivent en outre disposer de ressources et d'outils d'enseignement et d'apprentissage actualisés, tenant compte de la dimension de genre, respectueux du contexte et de la culture, répondant aux besoins des enseignants et des élèves, et disponibles dans les langues locales⁶¹. Enfin, les systèmes doivent favoriser la solidarité et l'échange de connaissances entre les enseignants par des moyens appropriés, comme les plateformes et les forums.

59. Comité permanent interorganisations (CPI), « *IASC Guidelines on Mental Health and Psychological Support in Emergency Settings* ».

60. Réseau inter-agences pour l'éducation en situations d'urgence (INEE), « *Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings* ».

61. Internationale de l'éducation, « Manifeste de l'Internationale de l'Éducation pour une éducation de qualité au changement climatique pour toutes » ; Bureau régional Asie-Pacifique de l'Internationale de l'éducation, « Enseignez pour la planète ».



EXEMPLES NATIONAUX

Le Système de savoirs locaux et autochtones de l'UNESCO (UNESCO-LINKS) est une initiative menée au **Vanuatu** et dans les **Îles Salomon** consistant à promouvoir les savoirs locaux et autochtones pour qu'ils servent de base à des décisions et à des pratiques durables et adaptées au contexte local. Le Vanuatu et les Îles Salomon ont mis au point des outils novateurs pour les écoles dans le cadre de ce programme. Le Conseil national de la culture du Vanuatu a élaboré une série de guides pédagogiques pour les élèves de la première à la sixième année. Chaque guide contient des conseils sur la manière dont les enseignants peuvent intégrer les connaissances locales dans le programme scolaire de sciences de l'environnement. Les élèves apprennent notamment à reconnaître les plantes et les animaux autochtones, les croyances et les rituels qui leur sont associés, ainsi que les changements de saison, ce qui leur permet de mieux se familiariser avec l'environnement de leur île. Les communautés autochtones du lagon de Marovo (Îles Salomon) ont travaillé avec le ministère de l'Éducation et l'UNESCO à l'élaboration d'une encyclopédie consacrée à l'environnement disponible en marovo et en anglais, en version imprimée et en ligne. Elle décrit la faune, la flore et les caractéristiques topographiques de l'environnement lagunaire, ainsi que la vie et les moyens de subsistance de ses habitants.

Sources : Hviding, « Reef and Rainforest: An Environmental Encyclopedia of Marovo Lagoon, Solomon Islands »; D. Selby et F. Kagawa, « Archipelagos of Learning: Environmental Education on Islands », *Environmental Conservation* 45, no 20 (2018): 137–146; UNESCO, « Building Resilient Small Island Developing States: The Marovo Project »; UNESCO, s.d., <https://en.unesco.org/links>.

ENSEIGNEMENT ET APPRENTISSAGE : POINTS D'INTERVENTION

- Intégrer systématiquement, dans toutes les matières et à tous les niveaux, un large éventail de sujets liés au changement climatique, au développement durable, à la réduction des risques de catastrophe et à la protection de l'environnement, dans une optique d'égalité des genres, et définir les résultats d'apprentissage attendus.
- Veiller à ce que l'élaboration du programme scolaire implique les partenaires pertinents du ministère de l'Éducation et d'autres ministères, départements et organismes gouvernementaux chargés de coordonner les activités liées à l'environnement, au changement climatique et à la gestion des catastrophes. Les enseignants doivent également être associés à ce processus, le cas échéant.
- Proposer de nombreuses formes de pédagogie active et expérientielle susceptibles de faire des élèves des agents et des ambassadeurs de la cause environnementale, de l'adaptation au changement climatique et de l'atténuation de ses effets.
- Inscrire la dimension du genre et les normes qui s'y rapportent dans le programme d'enseignement relatif au changement climatique et au niveau des acquis scolaires.
- Assurer un soutien psychosocial et un apprentissage social et émotionnel pour veiller au bien-être émotionnel des élèves face aux catastrophes naturelles, à la perte environnementale et à la crise climatique.
- Utiliser toute une série de méthodes d'évaluation permettant d'évaluer les connaissances acquises, mais également de mesurer les compétences et les changements d'attitude et de comportement des élèves.
- Offrir aux enseignants en formation et en exercice les moyens de renforcer leurs capacités ainsi que les ressources dont ils ont besoin pour dispenser une éducation au changement climatique, à la réduction des risques de catastrophes et à l'environnement.
- Mettre en place des plateformes et des forums, physiques ou virtuels, pour permettre aux enseignants de se soutenir mutuellement et d'échanger leurs connaissances.

Recommandations pour combler le manque de connaissances :

- Constituer une base de données démontrant les effets de l'enseignement consacré au climat sur les changements de comportement et d'attitude à l'égard de la lutte contre le changement climatique et de la protection de la Terre.

2.7. Écoles et communautés

Les écoles doivent agir comme des centres communautaires pour améliorer la sécurité et la résilience locales, en mettant en avant des pratiques respectueuses de l'environnement, en associant les membres de la communauté aux initiatives scolaires de lutte contre le changement climatique, de gestion des risques de catastrophes et de préservation de l'environnement, et en tirant parti de leur expertise en la matière. Des plateformes d'engagement scolaire et communautaire doivent être mises en place pour permettre aux enfants et aux jeunes d'exercer et d'affiner leurs capacités à agir et à plaider pour le changement, et à jouer un rôle moteur dans la lutte contre le changement climatique, tout en contribuant à faire avancer la cause climatique et environnementale.

2.7.1. Établir des liens entre l'apprentissage en classe, à l'école et dans la communauté

L'école fait partie intégrante de la communauté. La qualité de l'enseignement dépend des liens qui les unissent. L'établissement de liens entre les écoles et les populations locales présente un intérêt pédagogique évident. Les écoles peuvent, par exemple, inviter les parents, les adultes et les anciens de la communauté à venir en classe pour partager leurs connaissances, leurs expériences et les stratégies concrètes qu'ils ont mises en place pour faire face aux catastrophes survenues dans le passé et à l'évolution du climat. Les populations autochtones, en particulier, peuvent transmettre leur savoir et leurs pensées sur la façon de vivre en harmonie avec la nature. Les élèves peuvent

non seulement faire bénéficier leur famille et les membres de leur communauté des connaissances et des pratiques récemment acquises à l'école, mais ils peuvent également partager et discuter à l'école les concepts et les pratiques développés chez eux⁶².

Une approche globale de l'éducation au développement durable et de l'éducation à l'environnement vise à rendre les écoles sûres, respectueuses de l'environnement et résilientes face au changement climatique. Elle incite les écoles à repenser et à inscrire la dimension du développement durable dans tous les aspects de la vie scolaire, notamment dans les programmes scolaires, l'apprentissage et l'enseignement en faveur de la lutte contre le changement climatique.

62. UNICEF, « *Child Friendly Schools Manual* »; UNICEF, « *Climate Change and Environmental Education: A Companion to the Child Friendly Schools Manual* ».



EXEMPLES NATIONAUX

Unite 4 Climate est un programme national de sensibilisation et d'action mené par des enfants en **Zambie**, mis en œuvre de 2010 à 2015 par le ministère de l'Éducation, *Wildlife and Environmental Conservation Society of Zambia*, et UNICEF Zambie. Il avait pour but de permettre à de jeunes zambiens de 11 à 17 ans de devenir des ambassadeurs de la lutte contre le changement climatique et d'inspirer d'autres enfants. Ce programme d'une durée de cinq ans a formé 1325 enfants au changement climatique et à la protection de l'environnement, ainsi que sur le leadership, la communication et la préparation de plans d'action. Ces ambassadeurs ont sensibilisé plus d'un million d'enfants, de jeunes et de membres de la population locale dans le cadre d'activités de sensibilisation et d'éducation entre pairs, de programmes médiatiques, de représentations théâtrales, de débats et de la mise en œuvre de projets communautaires à faible coût visant à atténuer les effets du changement climatique et à s'y adapter. Ces efforts ont donné lieu à des actions concrètes comme la plantation de 30 000 arbres dans les cours d'école et les communautés pour la seule année 2015, la réalisation par des enfants d'émissions de radio sur le changement climatique et les mesures à prendre, ou encore la construction d'une école flottante dans une région très exposée aux inondations. Ces ambassadeurs de la lutte contre le changement climatique ont également contribué aux processus décisionnels à l'échelon national. Ainsi, 350 ambassadeurs du climat ont collaboré à la préparation de la note d'information présentée par la Zambie lors de la 21^e conférence des parties, qui s'est tenue à Paris en 2015.

Sources : UNICEF, « *UNICEF's Written Submission to the Study of the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights on Climate Change and the Full and Effective Enjoyment of the Rights of the Child* » ; UNICEF, *Empowering Children in Climate Action* ; « *Unite 4 Climate & Conservation* », *What We Do*, Wildlife and Environmental Conservation Society of Zambia, s.d., <https://conservationzambia.org/u4cc/>.

2.7.2. Évaluation des risques et gestion des catastrophes à l'école

Les écoles doivent établir des procédures et des mécanismes clairs permettant d'anticiper et de gérer efficacement les situations d'urgence et les catastrophes, conformément à ceux mis en place aux niveaux national et infranational. L'école doit adopter une stratégie sécuritaire globale qui tienne compte des risques naturels, technologiques, biologiques et sanitaires, ainsi que des risques anthropiques comme les conflits, la violence et les dangers courants, comme les accidents de la route ou les comportements liés à l'alcoolisme et à la toxicomanie. Il est essentiel de comprendre et de traiter la multiplicité des risques⁶³.

La gestion des catastrophes à l'école consiste notamment à procéder à une évaluation des risques de manière à recenser et à collecter des informations sur les dangers, les vulnérabilités et les moyens disponibles au sein de l'école et à proximité. Cette évaluation repose sur un processus consultatif et participatif. Il est donc essentiel que les différentes parties prenantes de l'école, dont les élèves, y participent, notamment pour la collecte et l'analyse systématiques des données. Les écoles sont également plus susceptibles de recueillir des idées et des points de vue diversifiés lorsqu'elles font appel à plusieurs groupes de parties prenantes. La cartographie des risques est essentielle à l'évaluation des risques en milieu scolaire. Elle consiste à analyser des chronologies/profils historiques, à évaluer les vulnérabilités physiques et sociales et à organiser des visites guidées et participatives de l'école

63. GADRRRES, « *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector* ».



EXEMPLES NATIONAUX

La réduction des risques de catastrophe centrée sur l'enfant consiste à « travailler pour les enfants et avec eux à la réduction des risques de catastrophe afin d'assurer leur participation et la prise en compte de leur point de vue lors de l'évaluation des risques, de la préparation aux catastrophes, des interventions d'urgence et des actions de relèvement »^a. Le programme du **Népal** pour la réduction des risques de catastrophe centrée sur l'enfant, soutenu par l'UNICEF, a été mis en œuvre de 2013 à 2019 dans huit districts. Il a permis de mettre en place des clubs d'enfants et des réseaux composés de représentants de chaque club au niveau municipal. Les clubs et réseaux communautaires et scolaires ont permis aux enfants d'évaluer les risques, de les signaler et de peser sur les processus décisionnels au niveau local et sur l'affectation des ressources pour les atténuer. Les clubs d'enfants des quartiers étaient étroitement encadrés par le comité communautaire de gestion des catastrophes, et un ou deux représentants des clubs d'enfants participaient aux processus consultatif et décisionnel concernant la réduction des risques de catastrophes et les enfants. Au niveau des écoles, les membres des clubs chargés de la sécurité scolaire ont participé activement à l'évaluation des risques et ont travaillé avec les comités de gestion des écoles à l'amélioration de la sécurité^b.

a. Pfefferbaum, Pfefferbaum, et Van Horn, « *Involving Children in Disaster Risk Reduction: The Importance of Participation* ».

b. UNICEF Nepal, « *Child-Centred Disaster Risk Reduction Programme* ».

et de la communauté⁶⁴. Les résultats de l'évaluation servent ensuite à l'élaboration d'un plan de gestion des catastrophes ou d'un plan en cas d'urgence pour l'école. Ce dernier recense généralement les interventions et les responsabilités incombant aux différents groupes de parties prenantes afin d'atténuer les effets de la catastrophe, de s'y préparer, d'y réagir et de s'en remettre.

Les enfants d'âge scolaire sont capables, lorsqu'ils reçoivent la formation et le soutien adaptés à leur âge et à leur environnement, d'évaluer les risques dans leur communauté et de proposer des actions contribuant à réduire les risques de catastrophes et à accroître la résilience de l'école et de la population locale.

2.7.3. Plateformes d'engagement scolaires et communautaires

Les élèves qui s'intéressent aux questions liées au changement climatique en dehors des heures de

cours le font souvent dans le cadre de clubs scolaires ou d'autres activités éducatives extrascolaires et non formelles organisées par des enseignants ou des écoles engagés dans ce domaine. La plantation d'arbres, le jardinage scolaire, les opérations de nettoyage de l'environnement au niveau local, les projets, les campagnes et les expositions sur les thèmes du climat et de l'environnement sont autant d'activités courantes. Le fait que les écoles ne disposent pas toutes des mêmes moyens et que ces plateformes soient basées sur le volontariat explique que les élèves n'aient pas tous la possibilité de participer à des activités liées au changement climatique en dehors de leur classe. Les systèmes éducatifs nationaux et infranationaux ayant établi des plateformes et des programmes favorisant l'engagement des élèves et des jeunes (par exemple, cabinet/conseil/parlement scolaire, activités de scoutisme, programmes de santé scolaire) peuvent inscrire la problématique du changement climatique dans le cadre de leurs missions.

64. Plan International, « *Child-Centred Multi-Risk Assessments* »; Bureau de l'UNESCO à Hanoi et ministère vietnamien de l'Éducation et de la Formation, « *Assessment and Preparedness Toolkit for Safe and Sustainable Schools Prepared for Natural Hazards, Climate Change, Biodiversity Loss, Safety Threats and Other Risks* ».

ÉCOLES ET COMMUNAUTÉS : POINTS D'INTERVENTION

- Mettre en place un processus permettant d'établir des liens réguliers entre l'apprentissage sur le changement climatique, les risques de catastrophes et la protection de l'environnement en classe, à l'école et au sein de la communauté.
- Collaborer activement avec les membres de la population locale, notamment les autorités autochtones et religieuses, afin de promouvoir le renforcement de la résilience et la sensibilisation à la protection de l'environnement à l'école et au sein de la communauté.
- Faire en sorte qu'un large éventail de parties prenantes, y compris des élèves et des femmes, participent à l'évaluation des différents risques et aux activités de gestion des catastrophes à l'école.
- Élaborer un plan de gestion des catastrophes ou d'urgence pour les écoles tenant compte des risques posés par le changement climatique au niveau local, et fondé sur une évaluation des risques et des consultations plus larges avec les membres pertinents de l'école et de la population locale.
- Créer et soutenir diverses plateformes scolaires et communautaires, dotées des ressources nécessaires, permettant aux élèves de se former et d'agir sur les questions du changement climatique, des risques de catastrophes et de protection de l'environnement, dans une démarche de pair à pair.
- Encourager la formation des filles et des garçons aux techniques d'encadrement pédagogique et la mise en place de plateformes scolaires et communautaires qui permettent aux élèves de prendre part au débat politique relatif à leur environnement et de participer à la prise de décision.
- Créer et promouvoir les mécanismes permettant à l'école et à la communauté de débattre des questions liées au changement climatique et de ses conséquences. Il convient que ces mécanismes impliquent des groupes exclusivement composés de femmes pour garantir que leurs préoccupations et leurs propositions soient pleinement exprimées et prises en compte dans le processus décisionnel de l'école et de la communauté.

CONCLUSION

L'éducation doit contribuer à l'instauration d'un avenir durable pour tous face à la crise planétaire sans précédent posée par le changement climatique et la dégradation de l'environnement. Il convient toutefois que tous les acteurs se rallient au développement de systèmes éducatifs intégrant le climat si l'on souhaite tirer pleinement parti de leurs contributions à l'édification de sociétés vertes et équitables. La prise en compte des questions liées au changement climatique et à l'environnement dans les systèmes éducatifs doit également permettre d'améliorer les résultats de l'apprentissage et de préparer les générations futures à relever les défis complexes du XXI^e siècle.

Le cadre en sept dimensions proposé vise à recenser les points d'entrée et les lacunes des systèmes éducatifs nationaux afin de renforcer leur résilience et leur pertinence face au changement climatique, de façon à favoriser la complémentarité entre des approches actuellement cloisonnées. Il recouvre en définitive les objectifs plus larges de promotion d'une éducation

équitable et de qualité, de protection des écosystèmes de la Terre et de promotion de la justice climatique, et inscrit les systèmes éducatifs dans les limites planétaires des écosystèmes de la Terre, conformément à l'approche contextualisée de la transformation des systèmes adoptée par le GPE.

Les décideurs politiques, les éducateurs, les défenseurs de l'environnement, les chercheurs et les communautés elles-mêmes doivent collaborer pour inscrire les questions liées au changement climatique et à l'environnement dans les systèmes éducatifs. Face à la modification et à l'instabilité croissante du climat, ces systèmes doivent rapidement intégrer les enjeux climatiques et se préparer à renforcer la résilience et à édifier un avenir durable pour les générations à venir.

RÉFÉRENCES

- Abdul-Hamid, H. "What Matters Most for Education Management Information Systems: A Framework Paper." SABER Working Paper 7, World Bank, Washington, DC, 2014. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/21586/944490WP00PUBLOFrameworkOSABER0EMIS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Adaptation Fund. *Implementing Measures for Climate Change Adaptation and Disaster Risk Reduction Mitigation of School Facilities in Haiti*. Washington, DC: Adaptation Fund, 2021. <https://www.adaptation-fund.org/project/implementing-measures-for-climate-change-adaptation-and-disaster-risk-reduction-mitigation-of-school-facilities-in-haiti/>.
- Asia-Pacific Regional Network for Early Childhood (ARNEC). *Most Vulnerable to Most Valuable: A Scoping Study to Put Young Children at the Heart of Climate Actions and Environmental Protection*. Singapore: ARNEC, 2022. <https://arnek.net/sites/default/files/2022-12/ARNEC-scoping%20study-web%202022-12-29.pdf>.
- Asian Development Bank (ADB). *Powering Pakistan's Schools through Solar Energy*. Mandaluyong, Philippines: ADB, 2022. <https://www.adb.org/results/powering-pakistans-schools-through-solar-energy>.
- Central American Educational and Cultural Coordinator (CECC). *Safe Schools in Safe Territories: Reflections on the Role of the Educational Community in Risk Management*. Geneva: ISDR; New York: UNICEF, 2008. https://www.preventionweb.net/files/8962_safeschools.pdf.
- Chigwanda, E. *A Framework for Building Resilience to Climate Change through Girls' Education Programming*. Washington, DC: Center for Universal Education at Brookings, 2016. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2016/12/global-20161202-climate-change.pdf>.
- Chuang, E., J. Pinchoff, and S. Psaki. "How Natural Disasters Undermine Schooling." *Education Plus Development* (blog). Brookings, January 23, 2018. <https://www.brookings.edu/blog/education-plusdevelopment/2018/01/23/how-natural-disasters-undermine-schooling/>.
- Cundill, G., C. Singh, W. N. Adgar, R. S. de Campos, K. Vincent, M. Tebboth, and A. Maharjan. "Toward a Climate Mobilities Research Agenda: Intersectionality, Immobility, and Policy Responses." *Global Environmental Change* 69 (July 2021): 102315. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959378021000947?via%3Dihub>.
- Donor Tracker. *Funding Climate Change Adaptation: Tools for Advocates on the Road to COP26; The Baseline*. DT Toolkit. Berlin: SEEK Development, 2021. <https://donortracker.org/publications/funding-climate-change-adaptation-tools-advocates-road-cop26#the-baseline>.

-
- Education4Resilience. "Managing Risks in Guyana's Education Sector." News. September 2021. <https://education4resilience.iiep.unesco.org/en/news/2021-2021-09/managing-risks-guyanas-education-sector>.
- Education Cannot Wait (ECW). *ECW Multi-Year Resilience Programme: Niger*. New York: ECW, 2020.
- Education Cluster, Niger. *Stratégie du cluster education du Niger sur l'éducation en situations d'urgence, 2021–2023*. Niamey, 2021. https://www.humanitarianresponse.info/sites/www.humanitarianresponse.info/files/documents/files/strategie_du_cluster_education_du_niger_2021_final_du_12072021.pdf.
- Education International. "Education International Manifesto on Quality Climate Change Education for All." Teach for the Planet. Updated December 14, 2021. <https://www.ei-ie.org/en/item/24244:education-international-manifesto-on-quality-climate-change-education-for-all>.
- Education International Asia-Pacific Regional Office. *Teach for Climate Action: An Advocacy Toolkit on Climate Change Education for Educators and Their Unions*. Kuala Lumpur: Education International Asia-Pacific Regional Office, 2021. https://eiwebsite.blob.core.windows.net/uploads/20211012_035029_EIAP%20Teach%20for%20Climate%20Action_toolkit%2012-Oct-2021.pdf?sv=2019-10-10&ss=b&srt=o&sp=rdx&se=2030-05-26T22:00:00Z&st=2020-05-26T14:11:47Z&spr=https,http&sig=fqIBEId9cO6/PzqL9OFD54Ufvt33KDBvH/hM9wsivLA%3D.
- Environment, Forest and Climate Change Commission, Ethiopia. *Integrating Climate Change into the Ethiopian Curriculum: An Annotated Guideline for Curriculum Developers*. Addis Ababa, 2019. https://www.uncclearn.org/wp-content/uploads/library/5annotated_guide_for_climate_change_161219_-1_0.pdf.
- Ethiopia. *Ethiopia's Climate Resilient Green Economy: National Adaptation Plan*. Addis Ababa, 2019. [https://www4.unfccc.int/sites/NAPC/Documents/Parties/Final%20Ethiopia-national-adaptation-plan%20\(1\).pdf](https://www4.unfccc.int/sites/NAPC/Documents/Parties/Final%20Ethiopia-national-adaptation-plan%20(1).pdf).
- Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO). *Learning Climate: Forging Shared Solutions on Education, Environment and Climate Change*. West Sussex, UK: Wilton Park and FCDO, 2022. <https://www.wiltonpark.org.uk/event/learning-climate-forging-shared-solutions-on-education-environment-and-climate-change/>.
- Foreign, Commonwealth & Development Office (FCDO). "Addressing the Climate, Environment, and Biodiversity Crises in and through Girls' Education." FCDO position paper, FCDO, London, 2022. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1122368/Addressing_the_climate__environment__and_biodiversity_crises_in_and_through_girls__education.pdf.

-
- General Secretariat of the National Council for Sustainable Development/Ministry of Environment, Cambodia. *Cambodia's Updated Nationally Determined Contribution*. Phnom Penh, 2020. https://unfccc.int/sites/default/files/NDC/2022-06/20201231_NDC_Update_Cambodia.pdf.
- Giroto, V. "Mainstreaming Gender and Inclusion into Climate Action." *UK PACT Blog*. UK PACT, June 7, 2021. <https://www.ukpact.co.uk/blog/mainstreaming-gender-and-inclusion-into-climate-action>.
- GIZ (Deutsche Gesellschaft für Internationale Zusammenarbeit). *Peer Learning for Climate Action*. Bonn and Eschborn: GIZ, 2022. https://www.adaptationcommunity.net/wp-content/uploads/2022/05/GIZ_2022_Peer-Learning-for-Climate-Action.pdf.
- Global Alliance for Disaster Risk Reduction & Resilience in the Education Sector (GADRRRES). *Comprehensive School Safety Framework 2022–2030 for Child Rights and Resilience in the Education Sector*. 2022. <https://gadrrres.net/wp-content/uploads/2022/08/Comprehensive-School-Safety-Framework-2022-2030.pdf>.
- Global Education Cluster, INEE (Inter-agency Network for Education in Emergencies), and UNHCR (United Nations High Commissioner for Refugees). *Education in Emergencies Coordination: Harnessing Humanitarian and Development Architecture for Education 2030*. A report on the Global Partnership Project. Geneva: UNHCR, Global Education Cluster, and INEE, 2020. https://inee.org/sites/default/files/resources/GPP%20report%20FINAL_EN.pdf.
- Global Education Monitoring Report Team. "How Committed? Unlocking Financing for Equity in Education." Policy Paper 44, Global Education Monitoring Report, New York, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375326>.
- Global Partnership for Education (GPE). *GPE 2025 Strategic Plan*. Washington, DC: GPE, 2022. <https://www.globalpartnership.org/content/gpe-2025-strategic-plan>.
- Godfrey, S., and F. A. Tunhuma. *The Climate Crisis: Climate Change Impacts, Trends and Vulnerabilities of Children in Sub Saharan Africa*. Nairobi: UNICEF Eastern and Southern Africa Regional Office, 2020. <https://www.unicef.org/esa/media/7061/file/UNICEF-The-Climate-Crisis-2020.pdf>.
- House of Representatives, Philippines. "House Green-lights Bill Requiring All Graduating Students to Plant 10 Trees Each." Press release, May 15, 2019. <https://www.congress.gov.ph/press/details.php?pressid=11475>.
- Hviding, E. *Reef and Rainforest: An Environmental Encyclopedia of Marovo Lagoon, Solomon Islands*. Paris: UNESCO, 2005. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000138643>.
- IIEP-UNESCO. *Conflict-Sensitive and Risk-Informed Planning in Education: Lessons Learned*. Paris: IIEP-UNESCO, 2017. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247146>.

-
- IIEP-UNESCO, UNICEF, Global Partnership for Education, and the (UK) Foreign, Commonwealth and Development Office (FCDO). *Education Sector Analysis: Methodological Guidelines*. Volume 3. New York: UNESCO, 2021. <https://www.unicef.org/reports/education-sector-analysis>.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). *Girls' Education and Climate Change: Investing in Education for Resilience*. Summary Brief. New York: INEE, 2022. <https://inee.org/sites/default/files/resources/MTG2%20Briefs%20-%20Girls%20education%20and%20climate%20change%20-%20v1.0%20LowRes.pdf>.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). *Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery*. New York: INEE, 2010. <https://inee.org/resources/inee-minimum-standards>.
- Inter-agency Network for Education in Emergencies (INEE). "Psychosocial Support and Social and Emotional Learning for Children and Youth in Emergency Settings." INEE background paper, INEE, New York, 2016. https://inee.org/sites/default/files/resources/INEE_PSS-SEL_Background_Paper_ENG_v5.3.pdf.
- Inter-Agency Standing Committee (IASC). *IASC Guidelines on Mental Health and Psychological Support in Emergency Settings*. Geneva: IASC, 2007.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). Summary for Policymakers. In *Climate Change 2021: The Physical Science Base: Contribution of Working Group I to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, edited by V. Masson-Delmotte, P. Zhai, A. Pirani, S. L. Connors, C. Péan, S. Berger, N. Caud, et al., 3–32. Cambridge, UK, and New York, NY: Cambridge University Press, 2021. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg1/downloads/report/IPCC_AR6_WGI_SPM.pdf.
- Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC). Summary for Policymakers. In *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability: Contribution of Working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*, edited by H.-O. Pörtner, D. C. Roberts, M. Tignor, E. S. Poloczanska, K. Mintenbeck, A. Alegría, M. Craig, et al., 3–33. Cambridge, UK, and New York, NY: Cambridge University Press, 2022. https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/downloads/report/IPCC_AR6_WGII_SummaryForPolicymakers.pdf.
- International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies (IFRC). *Literature Review on Aligning Climate Change Adaptation (CCA) and Disaster Risk Reduction (DRR)*. Geneva: IFRC, 2019. https://ifrcgo.org/africa/img/disaster-law/resources/20191208_CCA_DRR_Review_.pdf.
- Jefferies, N. "Why Women's Leadership Is Key to Climate Action." World Economic Forum, February 1, 2022. <https://www.weforum.org/agenda/2022/02/women-gender-equality-climate-change-leadership/>.

-
- Kagawa, F. *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Bhutan*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2022. https://www.unicef.org/rosa/reports/heat_is_on_Bhutan.
- Kagawa, F. *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in the Maldives*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2022. https://www.unicef.org/rosa/reports/heat_is_on_Maldives.
- Kagawa, F. *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Pakistan*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2022. https://www.unicef.org/rosa/reports/heat_is_on_Pakistan.
- Kagawa, F. *The Heat Is On! Towards Climate Resilient Education Systems in South Asia*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2022. <https://www.unicef.org/rosa/media/17996/file/The%20Heat%20is%20On!%20.pdf>.
- Kagawa, F. *The Heat Is On! Towards a Climate Resilient Education System in Sri Lanka*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2021. <https://www.unicef.org/rosa/documents/heat>.
- Kagawa, F. *Towards Climate Resilient Education Systems: A Tool for Reflection, Dialogue and Progress Assessment for Ministries of Education and Its Partners*. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia, 2022. <https://www.unicef.org/rosa/documents/towards-climate-resilient-education-systems>.
- Kazemi, M., A. Mackintosh, A. Ramirez, and I. Sullivan. "A Guidance Note on Climate-Smart School Construction Planning." Draft for discussion, Fab Inc, London, 2021. <https://www.fabinc.co.uk/wp-content/uploads/2021/10/Guidance-Note-on-Climate-Smart-School-Construction-Planning.pdf>.
- Kwauk, C. *The Climate Change Education Ambition Report Card: An Analysis of Updated Nationally Determined Contributions Submitted to the UNFCCC and National Climate Change Learning Strategies*. Brussels: Education International, 2022. <https://www.ei-ie.org/en/item/25344:the-climate-change-education-ambition-report-card>.
- Kwauk, C. "Opinion: Girls' Education as a Solution to Climate Change Is about More Than Fertility." DEVEX, April 6, 2020. <https://www.devex.com/news/opinion-girlseducation-as-a-solution-to-climate-change-is-about-more-than-fertility-96867>.
- Kwauk, C. *Roadblocks to Quality Education in a Time of Climate Change*. Washington, DC: Center for Universal Education at Brookings, 2020. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2020/02/Roadblocks-to-quality-education-in-a-time-of-climate-change-FINAL.pdf>.

-
- Kwauk, C., and A. Braga. *Three Platforms for Girls' Education in Climate Strategies*. Brooke Shearer Series 6. Washington, DC: Global Economy and Development at Brookings, 2017. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2017/09/platforms-for-girls-education-in-climate-strategies.pdf>.
- Kwauk, C., and O. Casey. *A New Green Learning Agenda: Approaches to Quality Education for Climate Action*. Washington, DC: Center for Universal Education at Brookings, 2021. <https://www.brookings.edu/wp-content/uploads/2021/01/Brookings-Green-Learning-FINAL.pdf>.
- Kwauk, C., and N. Wyss. "Gender Equality and Climate Justice Programming for Youth in Low- and Middle-Income Countries: An Analysis of Gaps and Opportunities." *Environmental Education Research*. Published online September 18, 2022. <https://doi.org/10.1080/13504622.2022.2123894>.
- Kyrgyz Republic. *Climate Investment Programme: Operational Framework for Managing and Accessing Climate Finance in the Kyrgyz Republic*. Bishkek, 2018. https://www.cif.org/sites/cif_enc/files/ppcr_strategic_program_for_climate_resilience_for_kyrgyz_republic_final.pdf.
- Lv, Z., and C. Deng. "Does Women's Political Empowerment Matter for Improving the Environment? A Heterogeneous Dynamic Panel Analysis." *Sustainable Development* 27, no. 4 (July/August 2019): 603–612. <https://doi.org/10.1002/sd.1926>.
- MacEwen, L., and C. Chimier. *Burkina Faso: Integrating Conflict and Disaster Risk Reduction into an Education Sector Plan*. Paris: IIEP-UNESCO, 2016. <https://education4resilience.iiep.unesco.org/sites/default/files/case-studies/246089e.pdf>.
- Malala Fund. *A Greener, Fairer Future: Why Leaders Needs to Invest in Climate and Girls' Education*. Washington, DC: Malala Fund, 2021. https://assets.ctfassets.net/0oan5gk9rgbh/OFGutQPKIFoi5lfY2iwFC/6b2fffd2c893ebdebee60f93be814299/MalalaFund_GirlsEducation_ClimateReport.pdf.
- Mary Robinson Foundation – Climate Justice. *Principles of Climate Justice*. Dublin: Mary Robinson Foundation – Climate Justice, undated. <https://www.mrfcj.org/wp-content/uploads/2015/09/Principles-of-Climate-Justice.pdf>.
- Ministry of Education, Bangladesh, and UNESCO. *Climate Change Education for Sustainable Development in Bangladesh*. Dhaka: UNESCO Office in Dhaka and Bangladesh Bureau of Educational Information and Statistics, 2015. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246779>.
- Ministry of Education, Guyana. *National Risk Management Policy for the Education Sector in Guyana*. Georgetown, 2021. <https://education.gov.gy/web2/index.php/or/other-files/policy-documents/5741-national-risk-management-policy-for-the-education-sector-in-guyana-2021/file>.

-
- Ministry of Education and Human Resource Development, Solomon Islands. *Pre-primary Year Curriculum Framework*. Honiara, 2018. https://www.iresource.gov.sb/wp-content/uploads/2020/03/pre-primary-year-curriculum-framework_compressed.pdf.
- Ministry of Education, Science and Technology, Nepal. *Comprehensive School Safety Implementation Guidelines 2075*. Singhadurbar, 2019. https://www.preventionweb.net/files/65374_cssimplementationguidelineswithendc.pdf.
- Ministry of Education, Science and Technology, Nepal. *National Education Policy 2076*. Singhadurbar, 2019.
- Ministry of Environment, Forestry and Tourism, Namibia. *National Environmental Education and Education for Sustainable Development Policy*. Windhoek, 2019. <https://nadeet.org/sites/default/files/National%20EE%20ESD%20Policy.pdf>.
- Ministry of Environment and Forests, Bangladesh. *Bangladesh Climate Change Strategy and Action Plan 2009*. Dhaka, 2009. <http://nda.erd.gov.bd/files/1/Publications/CC%20Policy%20Documents/BCCSAP2009.pdf>.
- Ministry of Environment, Forests and Climate Change and Ministry of Education, Ethiopia. *Climate Change Education Strategy of Ethiopia 2017–2030: Strengthening the Integration of Climate Change Education into the Formal System of Education of Ethiopia*. Addis Ababa, 2017. <https://www.unclearn.org/wp-content/uploads/2020/10/Ethiopia-Strategy-Final-Documents-Digital.pdf>.
- Ministry of Finance, Bangladesh. *Climate Financing for Sustainable Development: Budget Report 2021–22*. Dhaka, 2021. https://mof.portal.gov.bd/sites/default/files/files/mof.portal.gov.bd/page/6e496a5b_f5c1_447b_bbb4_257a2d8a97a1/Budget%20Book%20English%20Version%2001_06_2021.pdf.
- Ministry of Primary Education, Literacy, Promotion of National Languages, and Civic Education, Niger. *Stratégie nationale de réduction de la vulnérabilité du système éducatif aux risques de conflits et de catastrophes naturelles au Niger*. Niamey, 2020.
- Nicolai, S., A. Anderson, M. Hodgkin, A. Magee, and A. Khan. *Strengthening Coordinated Education Planning and Response in Crisis: Global Analysis Framework*. London: Overseas Development Institute, 2020. https://cdn.odi.org/media/documents/200428_global_analysis_bWDfrMf.pdf.
- Niger. *Plan de transition du secteur de l'éducation et de la formation 2020–2022*. Niamey, 2021. <https://planipolis.iiep.unesco.org/en/2020/plan-de-transition-du-secteur-de-l%E2%80%99C3%A9ducation-et-de-la-formation-2020-2022-7076>.

-
- Paci-Green, R., A. Varchetta, K. McFarlane, P. Iyer, and M. Goyeneche. "Comprehensive School Safety Policy: A Global Baseline Survey." *International Journal of Disaster Risk Reduction* 44 (April 2020): 101399. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2212420919305400>.
- Pegram, J., and C. Colon. *Are Climate Change Policies Child-Sensitive? A Guide for Action*. New York: UNICEF, 2019. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/976/file/%20Global-Insight-Are-climate-policies-child-sensitive-2020.pdf>.
- Pegram, J., and D. Knaute. *Caribbean Children Facing the Climate Crisis*. Christ Church, Barbados: UNICEF Office for the Eastern Caribbean, 2019. https://www.unicef.org/easterncaribbean/media/1691/file/ECA_Caribbean%20climate%20change%20report.pdf.
- Pfefferbaum, B., R. L. Pfefferbaum, and R. L. Van Horn. "Involving Children in Disaster Risk Reduction: The Importance of Participation." *European Journal of Psychotraumatology* 9 (suppl. 2) (2018): 1425577. <https://doi.org/10.1080/20008198.2018.1425577>.
- Plan International. *Child-Centred Multi-Risk Assessments: A Field Guide and Toolkit*. Woking, UK: Plan International. https://plan-international.org/uploads/2021/12/41472_plan_multi-risk_assessment_guide.pdf.
- Pye, L., A. Seeger, and J. C. Ndabananiye. "Understanding the Climate Change–Displacement–Education Nexus for Building Resilient and Equitable Education Systems." Background paper, Internal Displacement Monitoring Centre, Geneva, 2021. https://www.internal-displacement.org/global-report/grid2021/downloads/background_papers/background_paper-nexus.pdf.
- Roussell, D., and A. Cutter-Mackenzie-Knowles. "A Systematic Review of Climate Change Education: Giving Children and Young People a 'Voice' and a 'Hand' in Redressing Climate Change." *Children's Geographies* 18, no. 2 (2019): 191–208. <https://doi.org/10.1080/14733285.2019.1614532>.
- Roy, K. "Gender Equity and Climate Change Have More in Common Than You Think." World Economic Forum, July 14, 2020. <https://www.weforum.org/agenda/2020/07/gender-equality-and-climate-change-have-more-in-common-than-you-think/>.
- Selby, D., and F. Kagawa. *Disaster Risk Reduction in School Curricula: Case Studies from Thirty Countries*. Geneva: UNICEF; Paris: UNESCO, 2012. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217036>.
- Selby, D., and F. Kagawa. "Archipelagos of Learning: Environmental Education on Islands." *Environmental Conservation* 45, no. 20 (2018): 137–146.
- Selby, D., and F. Kagawa. "Teetering on the Brink: Subversive and Restorative Learning in Times of Climate Turmoil and Disaster." *Journal of Transformative Education* 16, no. 4 (2018): 302–322.

Selby, D., F. Kagawa, and R. Oberman. "Along the Cays and Bays: Climate Change Learning in a Small Island Developing State." *Policy and Practice: A Development Education Review*, no. 30 (2020): 31–56. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-30/along-cays-and-bays-climate-change-learning-small-island-developing-state>.

Sims, K. *Education, Girls' Education and Climate Change*. K4D Emerging Issues Report 29. Brighton, UK: Institute of Development Studies, 2021. https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/16523/EIR_29_Education_Girls%27_Education_and_Climate_Change.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Sqalli, Z., S. Unnikrishnan, N. Mejri, P. Dupoux, R. George, and Y. Zrikem. "Why Climate Action Needs a Gender Focus." BCG, October 29, 2021. <https://www.bcg.com/publications/2021/climate-action-impact-on-gender-equality>.

Streissnig, E., W. Lutz, and A. Patt. "Effects of Educational Attainment on Climate Risk Vulnerability." *Ecology and Society* 18, no. 1 (2013): 16. <http://dx.doi.org/10.5751/ES-05252-180116>.

Suriname. *Suriname National Adaptation Plan (NAP) 2019–2029*. Paramaribo, 2019. https://www4.unfccc.int/sites/NAPC/Documents/Parties/Suriname%20Final%20NAP_apr%202020.pdf.

UN HABITAT. "Mozambique Launches Decree to Enforce School Buildings Be Climate Resilient." News, June 25, 2022. <https://unhabitat.org/mozambique-launches-decree-to-enforce-school-buildings-be-climate-resilient>.

UN Women. *Leveraging Co-benefits between Gender Equality and Climate Action for Sustainable Development: Mainstreaming Gender Considerations in Climate Change Projects*. New York: UN Women, 2016. https://unfccc.int/files/gender_and_climate_change/application/pdf/leveraging_cobenefits.pdf.

UNDP (United Nations Development Programme). *Gender Analysis and Nationally Determined Contributions (NDCs): Short Guidance for Government Stakeholders*. New York: UNDP, 2019. <https://wr.d.unwomen.org/practice/listing-toolbox/gender-analysis-and-nationally-determined-contributions-ndcs>.

UNDP. "Gender and Climate Change: Overview of Linkages between Gender and Climate Change." Policy Brief 1, UNDP, New York, 2016. <https://www.undp.org/sites/g/files/zskgke326/files/publications/UNDP%20Linkages%20Gender%20and%20CC%20Policy%20Brief%201-WEB.pdf>.

UNDP. *Gender Equality in National Climate Action: Planning for Gender-Responsive Nationally Determined Contributions*. New York: UNDP, 2017. <https://www.undp.org/publications/gender-equality-national-climate-action-planning-gender-responsive-nationally-determined-contributions>.

UNDRR (United Nations Office for Disaster Risk Reduction). "19 Countries Now Part of Caribbean Safe School Initiative." Press release, July 22, 2022. <https://www.undrr.org/news/19-countries-now-part-caribbean-safe-school-initiative>.

UNDRR. *Caribbean Safe School Initiative. Third Caribbean Ministerial Forum on School Safety*. Concept Note. Geneva: UNDRR, 2022. <https://www.undrr.org/event/undrr-roamc-cssi-third-caribbean-ministerial-forum-school-safety>.

UNDRR. *Sendai Framework for Disaster Risk Reduction 2015–2030*. Geneva: UNDRR, 2015. <https://www.undrr.org/publication/sendai-framework-disaster-risk-reduction-2015-2030>.

UNEP (United Nations Environment Programme). *A Practical Guide to Climate-Resilient Building & Communities*. Nairobi: UNEP, 2021. <https://wedocs.unep.org/xmlui/bitstream/handle/20.500.11822/36405/Adapbuild.pdf>.

UNESCO (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization). "Building Resilient Small Island Developing States: The Marovo Project." News, March 31, 2014. <https://www.unesco.org/en/articles/building-resilient-small-island-developing-states-marovo-project>.

UNESCO. *Education for Sustainable Development: A Roadmap*. Paris: UNESCO, 2020. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802.locale=en>.

UNESCO. *Getting Climate-Ready. A Guide for Schools on Climate Action*. Paris: UNESCO, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246740>.

UNESCO. *Getting every school climate-ready: how countries are integrating climate change issues in education*. Paris: UNESCO, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379591>.

UNESCO. *Strengthening Education Management Information Systems for Increased Resilience to Crises: A Synthesis of Case Studies*. Paris: UNESCO, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378150>.

UNESCO Institute for Statistics (UIS). *Official List of SDG 4 Indicators (March 2022)*. Montreal: UIS, 2022. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/SDG4_indicator_list.pdf.

UNESCO Office in Hanoi, and Vietnam Ministry of Education and Training. *Assessment and Preparedness Toolkit for Safe and Sustainable Schools Prepared for Natural Hazards, Climate Change, Biodiversity Loss, Safety Threats and Other Risks*. Hanoi: UNESCO and Ministry of Education and Training, 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000244511>.

UNESCO and UNEP. *Climate Change Starter's Guidebook: An Issues Guide for Education Planners and Practitioners*. Paris: UNESCO and UNEP, 2011. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000211136>.

UNESCO and UNFCCC. *Action for Climate Empowerment: Guidelines for Accelerating Solutions through Education, Training and Public Awareness*. Paris: UNESCO; Bonn: UNFCCC, 2016. https://unfccc.int/files/cooperation_and_support/education_and_outreach/application/pdf/action_for_climate_empowerment_guidelines.pdf.

UNFCCC (United Nations Framework Convention on Climate Change). *Climate Action and Support Trends: Based on National Reports Submitted to the UNFCCC Secretariat under the Current Reporting Framework*. Bonn: UNFCCC, 2019. https://unfccc.int/sites/default/files/resource/Climate_Action_Support_Trends_2019.pdf.

UNFCCC. Glasgow Work Programme on Action for Climate Empowerment. Advance unedited version. 2021. https://unfccc.int/sites/default/files/resource/cma3_auv_3b_Glasgow_WP.pdf.

UNICEF (United Nations Children's Fund). *Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF, 2009. <https://www.unicef.org/media/66486/file/Child-Friendly-Schools-Manual.pdf>.

UNICEF. *Climate Change and Environmental Education: A Companion to the Child Friendly Schools Manual*. New York: UNICEF, undated. https://s25924.pcdn.co/wp-content/uploads/2017/11/CFS_Climate_E_web-1.pdf.

UNICEF. *The Climate Crisis Is a Child Rights Crisis: Introducing the Children's Climate Risk Index*. New York: UNICEF, 2021. <https://www.unicef.org/media/105376/file/UNICEF-climate-crisis-child-rights-crisis.pdf>.

UNICEF. *Empowering Children in Climate Action: Children as Agents of Change*. New York: UNICEF, undated. <https://www.unicef.org/uk/wp-content/uploads/2016/12/Zambia.pdf>.

UNICEF. *Global Annual Results Report: Goal Area 4; Every Child Lives in a Safe and Clean Environment*. New York: UNICEF, 2021. <https://www.unicef.org/media/102241/file/Global-annual-results-report-2020-goal-area-4.pdf>.

UNICEF. "Making Climate and Environment Policies for & with Children and Young People." Climate & Environment Discussion Paper, UNICEF, New York, 2021. <https://www.unicef.org/media/109701/file/Making-Climate-Policies-for-and-with-Children-and-Young-People.pdf>.

UNICEF. *Scaling-Up Climate Resilient Sustainable Solar-Powered Systems for Institutions and Communities in Rural Malawi*. WASH Field Note FN/34/2020. New York: UNICEF, 2020. <https://www.unicef.org/malawi/media/2741/file/Scaling-Up%20Climate%20Resilient%20Sustainable%20Solar-Powered%20Systems%20for%20Institutions%20and%20Communities%20in%20Rural%20Malawi%20.pdf>.

-
- UNICEF. "UNICEF's Written Submission to the Study of the United Nations Office of the High Commissioner for Human Rights on Climate Change and the Full and Effective Enjoyment of the Rights of the Child." UNICEF, New York, January 6, 2017. <https://www.ohchr.org/en/climate-change/impact-climate-change-rights-child>.
- UNICEF and International Telecommunication Union. *Towards an Equal Future: Reimagining Girls' Education through STEM*. New York: UNICEF, 2020. <https://www.unicef.org/media/84046/file/Reimagining-girls-education-through-stem-2020.pdf>.
- UNICEF East Asia and Pacific Regional Office (UNICEF EAPRO). *It Is Getting Hot: Call for Education Systems to Respond to the Climate Crisis; Perspective from East Asia and the Pacific*. Bangkok: UNICEF EAPRO, 2019. <https://www.unicef.org/eap/media/4596/file/It%20is%20getting%20hot:%20Call%20for%20education%20systems%20to%20respond%20to%20the%20climate%20crisis.pdf>.
- UNICEF East Asia and Pacific Regional Office (UNICEF EAPRO). *Early Childhood Development and Climate Change*. Advocacy brief. Bangkok: UNICEF EAPRO, 2022. <https://www.unicef.org/eap/media/12801/file/UNICEF%20EAPRO%20ECD%20and%20Climate%20Change%20Advocacy%20Brief%20doc.pdf>.
- UNICEF Nepal. *Child-Centred Disaster Risk Reduction Programme*. Kathmandu: UNICEF Nepal, 2019. <https://www.unicef.org/nepal/media/5431/file/UNICEF%20Nepal:%20Child-centred%20disaster%20risk%20reduction%20.pdf>.
- UNICEF, International Organization for Migration, Georgetown University, and United Nations University. *Guiding Principles for Children on the Move in the Context of Climate Change*. New York: UNICEF, 2022. <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2796/file/UNICEF-Global-Insight-Guiding-Principles-for-children-on-the-move-in-the-context-of-climate-change-2022.pdf>.
- United Nations. "Easing 'Classroom Crisis' in Côte d'Ivoire, Brick by (Plastic) Brick." *UN News*, July 29, 2019. <https://news.un.org/en/story/2019/07/1043351>.
- United Nations. Global Compact on Refugees. 2018. <https://www.unhcr.org/5c658aed4.pdf>.
- United Nations. Paris Agreement. New York: United Nations, 2015. https://unfccc.int/sites/default/files/english_paris_agreement.pdf.
- United Nations. "Thematic Action Track 5: Financing of Education." Discussion paper (final draft - July 15, 2022). United Nations Transforming Education Summit 2022. <https://transformingeducationsummit.sdg4education2030.org/system/files/2022-07/Thematic%20Action%20Track%205%20on%20Financing%20of%20education%20discussion%20paper%20June%202022%20EN.pdf>.

- van Wyk, C., and L. Crouch. *Efficiency and Effectiveness in Choosing and Using an EMIS: Guidelines for Data Management and Functionality in Education Management Information Systems (EMIS)*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics, 2020. <https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/09/EMIS-Buyers-Guide-EN-fin-WEB.pdf>.
- World Bank. *RES-360° Tool Kit: Resilience in Education Systems: Rapid Assessment Manual*. Washington, DC: World Bank, 2013. <https://documents1.worldbank.org/curated/en/512411468150596118/pdf/776860WPORES030Box0342041B00PUBLIC0.pdf>.
- World Bank and UNESCO. *Education Finance Watch 2021*. Washington, DC: World Bank; Paris: UNESCO, 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/507681613998942297-0090022021/original/EFWReport2021219.pdf>.
- World Bank and UNESCO. *Education Finance Watch 2022*. Washington, DC: World Bank; Paris: UNESCO, 2022. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27fb7e61238e416-0200022022/related/EFW-2022-Jul.pdf>.
- World Bank, UNESCO, and UNICEF. *The State of the Global Education Crisis. A Path to Recovery*. Washington, DC: World Bank; Paris: UNESCO; New York: UNICEF, 2021. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380128>.
- WWF. *Living Planet Report 2022: Building a Nature-Positive Society*. Gland, Switzerland: WWF, 2022. https://wwflpr.awsassets.panda.org/downloads/lpr_2022_full_report_1.pdf.

BUREAUX

Washington

701 18th St NW
2^e étage
Washington, DC 20006
États-Unis

Paris

6 Avenue d'Iena
75116 Paris
France

Bruxelles

Avenue Marnix 17, 2^e étage
B-1000, Bruxelles
Belgique

CONTACT

Courriel : information@globalpartnership.org